

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

**YAYLI ÇALGILAR ÖĞRENCİLERİNİN
PERFORMANSINI ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLER
VE
ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA**

Doktora Tezi

Ertem NALBANTOĞLU

İstanbul, 2007

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

**YAYLI ÇALGILAR ÖĞRENCİLERİNİN
PERFORMANSINI ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLER
VE
ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA**

Doktora Tezi

Ertem NALBANTOĞLU

Danışman: Prof. Cemalettin GÖBELEZ

İstanbul, 2007

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

Ertem NALBANTOĞLU tarafından hazırlanan YAYLI ÇALGILAR ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANSINI ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLER VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA başlıklı bu çalışma tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Cemalettin GÖBELEZ

Üye : Yrd.Doç. Dr. Sibel ÇOBAN

Üye : Yrd.Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Üye : Yrd.Doç. Dr. Bahaddin RÜZGAR

Üye : Prof. Çiğdem İYİCİL

ÖNSÖZ

Keman'la tanıştığım 7 yaşımdan başlayarak süregelen istek, heyecan, merak ve saf müzikle ilgili kutsallık duygusu, müziğin ve yaylı çalgıların arınmış, engin ve mücadele dolu dünyasını keşfime olanak sağlamıştır. Eğitim yaşamım boyunca müziğin ve müzik eğitiminin derinliklerine inebildik sonra bu alanın hem insanlığa verilmiş olağanüstü bir hediye olduğunu fark ettim, hem de kendi doğasıyla ilgili karmaşıklığına tanık oldum. Yaylı çalgılar performansı ile ilgili eğitimbilimsel bir araştırma yapmak, bu yolculuğu daha iyi anlamak ve doğacak ürünü paylaşmak adına benim için zorlu fakat keyifli bir deneyim oldu.

Bu çalışma daha çok öğrenmek ve yaymak için yapılmıştır.

Bu sürecin çeşitli dönemlerinde birçok insanın yardımları olmasaydı bu çalışmanın tamamlanması söz konusu olamazdı. Babam, annem, ailem ve yakın çevreme, bana olan inanç, sevgi ve destekleri için çok teşekkür ederim. Tez danışmanım Prof. Cemalettin Göbelez'e bana olan güveni ve çalışmamı biçimlendirmede sağladığı serbestlik için; Yrd. Doç. Dr. Sibel Çoban Hocama araştırmama olan yakın ilgi ve değerli yardımlarıyla ilgili sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yrd. Doç. Dr. Ahmet Şirin'e ve Yrd. Doç. Dr. Bahattin Rüzgar'a, Prof. Çiğdem İyicil, Prof. Şeyda Çilden, Yrd. Doç. Dr. Osman Cankoy, Şirin Pancaroğlu, Mustafa Elmas ve burada adını sayamadığım birçok değerli insana bu çalışmaya olan katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

ÖZET

YAYLI ÇALGILAR ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANSINI ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLER

VE

ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ ÜZERİNE

BİR ARAŞTIRMA

Bu araştırma müziksel performans ölçme ve değerlendirme uygulamalarını saptama; geçerli ve güvenilir bir performans ölçme ve değerlendirme yöntemi önermenin yanında, derse olan tutum, çalışmaya olan tutum, zihinsel alıştırma ve betimlemelerin kullanımı ve müziksel performans kaygısı gibi faktörlerin performans başarısına etkisini sınaama amacını taşımaktadır. Araştırma, bu alana geçerli ve güvenilir bir müziksel performans ölçme aracı kazandırmasının yanında yaylı çalgılar öğrencilerinin başarısına etki eden bazı faktörlerin sınaanması ve performans değerlendirmeyele beraber bu faktörlerin de dikkate alınmasını sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Evren, T.C. ve K.K.T.C.'de Anadolu güzel sanatlar liseleri ve müzik öğretmenliği bölümlerinde yaylı çalgı eğitimi alan yaklaşık 3000 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Lefkoşa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Doğu Akdeniz Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Müzik Bölümü'nde 2006-2007 yılında yaylı çalgı dersi alan 113 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada kişisel bilgi formu, yapılandırılmış görüşme formu, Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği, Yaylı Çalgı Dersi Tutum Ölçeği, Yaylı Çalgı Çalışma Tutum Ölçeği, Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği ve Yaylı Çalgı Performans Kaygısı Ölçeği olmak üzere geçerlik ve güvenilirliği yüksek 7 veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre yaylı çalgı ölçme ve değerlendirme uygulamalarında geçerli ve güvenilir, standart ölçme araçları kullanılmamaktadır. Öz-değerlendirme, akran-değerlendirme gibi uygulamaların yanında konser ve resital gibi etkinlikler de yaylı çalgı

öğrencilerinin başarı puanlarına sağlıklı bir biçimde yansımamaktadır. Bu araştırma kapsamında Türkçeye kazandırılan Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeği'nin geleneksel ölçme yöntemlerinden daha sağlıklı, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Yaylı çalgı dersine karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin performans başarıları daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin çalgı çalışmaya olan tutumu okul sınıf ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Müziksel performans kaygısı düzeyi okullara göre farklılık göstermektedir. Araştırmada kaygı düzeyi azaldıkça performans başarılarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara bağlı olarak, Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeği'nin ölçme aracı olarak kullanılması; yaylı çalgı dersine olan tutumu olumlu yönde arttırmak için çalışmaların yapılması; yaylı çalgı çalışma konusunda öğrencilerin daha sağlıklı ve bilinçli davranmaları açısından öz-değerlendirme formu, dikkat dağıtma indeksi gibi araçlar kullanılması; çalgı çalışırken zihinsel alıştırmaların fiziksel çalışmalara eklenmesi ve bu alanda bilimsel araştırmalar yapılması; öğrencilere kaygının üstesinden gelmelerini sağlayacak bilimsel yöntemlerin eğitim sürecine dağıtılarak verilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yaylı Çalgı,

Performans Ölçme ve Değerlendirme,

Tutum,

Zihinsel Alıştırmalar,

Müziksel Performans Kaygısı.

ABSTRACT

A STUDY OF SOME FACTORS EFFECTING STRINGS STUDENTS PERFORMANCE

AND OF

MEASUREMENT AND EVALUATION

METHODS

This study aims at discovering tools used for applications in performance evaluation and assessment. In addition to suggest a means of valid and reliable method of performance evaluation, this study attempts to test a number of factors affecting musical performance such as learners' attitudes towards strings classes, learners' attitudes towards instrument practicing, the use of mental practice, and music performance anxiety. This study is significant as it investigates various number of factors that affect students' performance during an exam and suggest considering them during an evaluation.

Survey method was used in this study. The subjects of the study are approximately 3000 students who receive their education in fine arts high schools and departments of music education in Turkey and TRNC. The subjects are 113 students who took strings classes in 2006-2007 academic year in Istanbul Avni Akyol Anadolu Fine Arts Lycee, Ankara Anatolian Fine Arts Lycee, Lefkoşa Anatolian Fine Arts Lycee, and Marmara University Atatürk Faculty of Education, Department of Fine Arts, Music Teachers Science Section; Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Fine Arts, Music Teachers Science Section; Eastern Mediterranean University Faculty of Arts and Science, Department of Music.

In this study seven research tools with a high validity and reliability is used: Personal information form, structured interview form, strings performance rating scale, strings class attitude evaluation tool, strings practicing attitude evaluation tool, strings mental perception and attitude evaluation tool and strings performance anxiety evaluation tool.

According to the results of the study, the assessment methods used in the assessment and evaluation of strings are not valid and reliable. Self-assessment, peer-assessment, concerts and recitals do not reflect the performance evaluation of strings students.

This study has proved that the strings performance rating scale Turkish form is more valid and reliable than the traditional method. It was found out that the success of those students with a positive attitude towards strings class is relatively higher. Students' attitudes towards practicing stings show difference according to their school, class and gender. Likewise, musical performance anxiety shows difference according to schools. The study concludes that as the degree of anxiety decreases, the level of performance of success increases.

Depending on the results of the study, it was suggested that Strings Performance Rating Scale is used as a means of assessment and evaluation tool, some studies should be done to increase the positive attitudes towards strings classes, tools such as self-assessment forms and attention index are used to enable students behave more conscious about practicing strings, and to integrate the methods into the education system that will help to have the visual, aural and kinesthetic perceptions as well as overcoming performance anxiety.

Keywords :Strings,

Performance Measurement and Evaluation,

Attitude,

Mental Practice,

Music Performance Anxiety

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
I.1. Yaylı Çalgılarda Performans Değerlendirme.....	4
I.2. Yaylı Çalgı Dersine ve Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Yaylı Çalgılar Performansına Etkisi.....	6
I.3. Zihinsel Alıştırma ve Betimlemelerin Yaylı Çalgılar Performansına Etkisi.....	7
I.4. Kaygı Faktörünün Yaylı Çalgılar Performansına Etkisi.....	9
I.5. Problem.....	10
I.6. Alt Problemler.....	11
I.7. Önem.....	13
I.8. Sayıtlılar.....	14
I.9. Sınırlılıklar.....	15
I.10. Tanımlar.....	15
BÖLÜM II.....	17
İLGİLİ LİTERATÜR.....	17

II.I. Yaylı Çalgılarda Müziksel Performans Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.	17
II.I.1. Eğitimde Ölçme-Değerlendirme.....	17
II.I.1a. Geçerlilik.....	18
II.I.1b. Güvenirlik.....	18
II.I.1c. Tutarlılık.....	18
II.I.1d. Kullanışlılık.....	19
II.I.2. Müzik Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme.....	19
II.I.2a. Müzik Eğitiminde Müziksel Performans Değerlendirmeyle İlgili Kendine Has Bazı Sorunlar.....	21
II.I.3. Yaylı Çalgılarda Müziksel Performans Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Bilimsel Araştırmalar.....	25
II.I.4. Yaylı Çalgılarda Müziksel Performans Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Türkiye’de Yapılan Bilimsel Araştırmalar.....	28
II.2. Yaylı Çalgı Dersi ve Çalgı Çalışma Tutumlarının Performans Başarısına Etkisi.....	31
II.2.1. Tutum.....	32
II.2.2. Tutum Kuramları.....	32
II.2.3. Tutumların Oluşumu.....	31
II.2.4. Yaylı Çalgılar Eğitiminde Tutumu Oluşturan Öğeler.....	35
II.2.5. Tutumu Diğer İç Etkenlerden Ayıran Ölçütler.....	36
II.2.6. Tutumun Oluşmasında Dış Etkenler.....	36
II.2.7. Yaylı Çalgı Dersi ve Çalgı Çalışma Tutumlarıyla İlgili Bilimsel Araştırmalar.....	37
II.2.8. Yaylı Çalgı Dersi ve Çalgı Çalışma Tutumlarıyla İlgili Türkiye’de Yapılan Bilimsel Araştırmalar.....	41
II.3. Yaylı Çalgılar Performansında Zihinsel Alıştırma ve Betimlemeler.....	43

II.3.1. Zihinsel Alıştırma ve Betimlemelerin Temeli	
ve Yaylı Çalgı Performansında Kullanımı.....	43
II.3.1a Zihinsel Betimleme.....	44
II.3.1b Zihinsel Alıştırma.....	46
II.3.2. Zihinsel Alıştırmanın Öğeleri.....	47
II.3.3. Zihinsel Alıştırma ve Betimleme Yöntemleri.....	50
II.3.4a Zihinsel Alıştırma ve Betimlemeler ile İlgili Bilimsel Araştırmalar.....	52
II.3.4b Zihinsel Alıştırma ve Betimlemeler ile İlgili	
Türkiye’de Yapılan Bilimsel Araştırmalar.....	54
II.4. Yaylı Çalgılarda Müziksel Performans Kaygısı.....	54
II.4.1. Kaygı.....	54
II.4.2. Müziksel Performans Kaygısının Oluşumu.....	58
II.4.3. Müziksel Performans Kaygısını Önleme veya Azaltma Yöntemleri.....	60
II.4.3a. Davranışsal Terapiler.....	61
II.4.3b. Bilişsel Terapiler.....	61
II.4.3c. Bilişsel-Davranışsal Terapiler.....	62
II.4.3d. Diğer Yaklaşımlar.....	63
II.4.4a. Müziksel Performans Kaygısı ile İlgili Bilimsel Araştırmalar.....	66
II.4.4b. Müziksel Performans Kaygısını Ölçmeye Yönelik Bilimsel Çalışmalar...70	
II.4.4c. Müziksel Performans Kaygısı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar...72	
BÖLÜM III.....	73
YÖNTEM.....	73
III.1. Araştırmanın Yöntemi.....	73
III.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	73
III.2.1. Evren.....	73
III.2.2. Örneklem.....	74
III.3. Veri Toplama Araçları.....	75

III.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	75
III.3.2. Örneklem Kapsamında Bulunan Müzik Eğitimi Kurumlarında Var Olan Yaylı Çalgılar Performans Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Saptamaya Yönelik Hazırlanan Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	75
III.3.3. Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği.....	76
III.3.4. Yaylı Çalgı Dersi Tutum Ölçeği.....	84
III.3.5. Yaylı Çalgı Çalışma Algı ve Tutum Ölçeği.....	85
III.3.6. Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği.....	85
III.3.7. Yaylı Çalgı Performans Kaygısı Ölçeği.....	89
III.4. Verilerin Toplanması.....	93
III.5. Verilerin Çözümlemesi.....	94
III.6. Verilerin Yorumlanması.....	95
BÖLÜM IV.....	96
BULGULAR	96
IV.1. Örneklem Grubuna İlişkin Bulgular ve MANOVA. Bulguları.....	96
IV.1a. Yaylı Çalgı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile İlgili Bulgular.....	106
IV.1b. YÇPDÖ ve Geleneksel Yöntem Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular ..	108
IV.2a. Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerinin Yaylı Çalgı Dersine İlişkin Tutuma Etkileriyle İlgili Bulgular	110
IV.2b. Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Çalgı Performans Başarı Puanına Etkisiyle İlgili Bulgular	113
IV.3a. Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerinin Yaylı Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutuma Etkileriyle İlgili Bulgular	115
IV.3b. Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Çalgı Performans Başarı Puanına Etkisiyle İlgili Bulgular	117

IV.4a. Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerinin Yaylı Çalgı Çalışma	
Zihinsel Algı ve Tutuma İlişkin Etkisiyle İlgili Bulgular	119
IV.4b. Yaylı Çalgı Çalışmada Zihinsel Algıya Olan Tutumun Çalgı	
Performans Başarı Puanına Etkisiyle İlgili	
Bulgular.....	121
IV.5a. Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerinin Yaylı Çalgı Performans	
Kaygısına Etkisiyle İlgili Bulgular.....	123
IV.5b. Yaylı Çalgı Performans Kaygısının Çalgı Performans Başarı	
Puanına Etkisiyle İlgili Bulgular.....	126
BÖLÜM V.....	128
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	128
V.1.Sonuç.....	128
V.1.1a. Yaylı Çalgı Eğitimi Veren Kurumların, Bir Yarıyıl	
İçerisinde Hangi Müziksel Performans Ölçme ve Değerlendirme	
Yöntemlerini Uyguladıklarına İlişkin Sonuçlar.....	128
V.1.1b. Yaylı Çalgı Performansı İçin Hazırlanmış, Bilimsel Ölçütlere	
Uygun, Geçerlik ve Güvenirliği Yüksek Bir Ölçek; Yaylı Çalgı	
Performansını Sınama Durumunda Bu Ölçekle Yapılan	
Değerlendirme ile Geleneksel Yöntemle Yapılan Değerlendirme	
Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....	130
V.1.2a. Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Yaylı Çalgı Dersine	
Olan Tutumunun Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet	
Değişkenlerine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	131
V.1.2b. Yaylı Çalgı Dersiyle İlgili Yüksek Oranda Olumlu	
Tutuma Sahip Öğrencilerin Çalgı Performans Başarı Puanının,	
Olmayanlara Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	132

V.1.3a. Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Ders Dışında, Çalgı Çalışmaya Yönelik Tutumlarının Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	132
V.1.3b. Yaylı Çalgı Çalışmayla İlgili Yüksek Oranda Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Çalgı Performans Başarı Puanının, Olmayanlara Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	133
V.1.4a. Yaylı Çalgı Öğrencilerinin, Çalgı Çalışırken Görsel, İşitsel ve Bedensel Algılarının Zihinsel Farkındalık Durumlarıyla İlgili Tutumlarının Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	133
V.1.4b. Yaylı Çalgı Çalışmada Zihinsel Algıyla İlgili Tutumları Yüksek Oranda Olan Öğrencilerin Çalgı Performans Başarı Puanının, Olmayanlara Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar	134
V.1.5a. Çalgı Performansı Anında, Performansın Niteliğiyle İlgili Birçok Faktörü Etkileyen Kaygı Olgusunun Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar	135
V.1.5b. Yaylı Çalgı Performansında Kaygı Etkeninin Çalgı Performans Başarı Puanına Etkisine İlişkin Sonuçlar	136
V.2. Tartışma.....	136
V.3. Öneriler.....	141
V.3.1. Yaylı Çalgı Performans Değerlendirme Yöntemleri ve Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeğiyle İlgili Öneriler.....	141
V.3.2. Yaylı Çalgı Dersi ve Çalgı Çalışmaya Olan Tutumla İlgili Öneriler.....	142

V.3.3. Yaylı Çalgı Çalışmada Zihinsel Algıların Kullanımıyla	
İlgili Öneriler.....	144
V.3.4. Yaylı Çalgılarda Müziksel Performans Kaygısı İle	
İlgili Öneriler.....	144
KAYNAKÇA.....	146
EKLER.....	152
Ek 1. Örneklem Kapsamında Bulunan Kurumlarda Var Olan Yaylı Çalgı	
Performans Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Saptamaya	
Yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	154
Ek 2. Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği.....	157
Ek 3. Yaylı Çalgılar Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği ve Faktör Analizi	159
Ek 4. Yaylı Çalgılar Performans Kaygı Ölçeği ve Faktör Analizi.....	181

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1.String Performance Rating Scale-2 ve Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği Tanımlayıcı Değerleri.....	77
Tablo 3.2.SPRS-2 ve YÇPDÖ Arasında Yapılan Dilsel Eşdeğerlik Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	80
Tablo 3.3.SPRS-2 ve YÇPDÖ Arasında Yapılan Dilsel Eşdeğerlik İlişkili Grup t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 3.4.YÇPDÖ Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik Katsayıları.....	83
Tablo 3.5.YÇPDÖ Güvenirlik Katsayıları.....	83
Tablo 3.6.YÇZATÖ Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	86
Tablo 3.7.YÇZATÖ İlişkili Grup t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 3.8.YÇZATÖ Güvenirlik Katsayıları Sonuçları.....	87
Tablo 3.9.YÇZATÖ Faktör Analizi Sonrası Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 3.10.YÇPKÖ Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	89
Tablo 3.11.YÇPKÖ İlişkili Grup t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 3.12.YÇPKÖ Güvenirlik Katsayıları Sonuçları.....	91
Tablo 3.13.YÇPKÖ Faktör Analizi Sonrası Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 4.1.Örneklemin Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	96
Tablo 4.2.Örneklemin Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	97
Tablo 4.3.Örneklemin Çalgı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	97
Tablo 4.4.Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	98

Tablo 4.5.Ölçeklerle İlgili Tanımlayıcı Değerler.....	99
Tablo 4.6.YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Değerleri.....	100
Tablo 4.7.YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanlarının 'Okul' Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve MANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 4.8.YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanlarının 'Sınıf' Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve MANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 4.9.YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanlarının 'Çalgı' Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve MANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 4.10.YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanlarının 'Cinsiyet' Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve MANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 4.11.Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonuçları.....	106
Tablo 4.12.YÇPDÖ ve Geleneksel Yöntemle Verilen Final Notları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo.....	108
Tablo 4.13.YÇPDÖ ve Geleneksel Yöntem Ortalamalarının Dağılımı ve Çarpıklığını Gösteren Tablo.....	109
Tablo 4.14.Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Okul Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo.....	111
Tablo 4.15.Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Sınıf Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo.....	112
Tablo 4.16.Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Çalgı Değişkenine Göre	

Farkını Gösteren Tablo.....	112
Tablo 4.17.Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre	
Farkını Gösteren Tablo.....	113
Tablo 4.18.Yaylı Çalgı Dersine Tutumu Düşük ve Yüksek Olan	
Öğrencilerin YÇDTÖ Toplam Puanları Arasındaki	
Farklılığı Sınayan İlişkisiz Grup t Testi Tablosu.....	114
Tablo 4.19.Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutum İle Yaylı Çalgı Performans	
Başarı Puanı Arasındaki İlişkiyi Gösteren	
Pearson Korelasyon Katsayısı Tablosu.....	114
Tablo 4.20.Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Okul Değişkenine Göre	
Farkını Gösteren Tablo.....	116
Tablo 4.21.Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Sınıf Değişkenine Göre	
Farkını Gösteren Tablo.....	116
Tablo 4.22.Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Çalgı Değişkenine Göre	
Farkını Gösteren Tablo.....	116
Tablo 4.23.Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre	
Farkını Gösteren Tablo.....	117
Tablo 4.24.Yaylı Çalgı Çalışma Tutumu Düşük ve Yüksek Olan	
Öğrencilerin YÇÇTÖ Toplam Puanları Arasındaki Farklılığı	
Sınayan İlişkisiz Grup t Testi Tablosu.....	118
Tablo 4.25.Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutum İle Yaylı Çalgı	
Performans Başarı Puanı Arasındaki İlişkiyi Gösteren	
Pearson Korelasyon Katsayısı Tablosu.....	118
Tablo 4.26.Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutumun	
Okul Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo.....	119
Tablo 4.27.Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutumun	

Sınıf Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo.....	120
Tablo 4.28.Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutumun	
Çalgı Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo.....	120
Tablo 4.29.Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutumun	
Cinsiyet Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo.....	121
Tablo 4.30.Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı Tutumu Düşük ve	
Yüksek Olan Öğrencilerin YÇPDÖ Toplam Puanları	
Arasındaki Farklılığı Sınayan İlişkisiz Grup t Testi Tablosu.....	122
Tablo 4.31.Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutum İle	
Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanı Arasındaki İlişkiyi	
Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Tablosu.....	122
Tablo 4.32.Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumun	
Okul Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Tablo.....	123
Tablo 4.33.Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumun	
Sınıf Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tablo.....	124
Tablo 4.34.Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumun	
Çalgı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tablo.....	125
Tablo 4.35.Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumun	
Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tablo.....	125
Tablo 4.36.Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumu	
Düşük ve Yüksek Olan Öğrencilerin YÇPDÖ Toplam	
Puanları Arasındaki Farklılığı Sınayan	
İlişkisiz Grup t Testi Tablosu.....	126
Tablo 4.37.Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutum İle	
Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanı Arasındaki İlişkiyi Gösteren	
Pearson Korelasyon Katsayısı Tablosu.....	127

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Değerlendirmenin İşlevleri.....	22
Şekil 2.2. Metaforik Değişimde İşlem Ve Ürün.....	24
Şekil 2.3. Yerkes-Dodson İlkesi.....	58
Şekil 4.1. Geleneksel Yöntemle Belirlenmiş Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanlarının Dağılımları.....	109
Şekil 4.2. Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeği ile Belirlenmiş Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanlarının Dağılımları.....	110

KISALTMALAR

MÜ: T.C. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar
Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

GÜ: T.C. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi
Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

DAÜ: K.K.T.C. Doğu Akdeniz Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Müzik
Bölümü

İAGSL: İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

AAGSL: Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

LAGSL: Lefkoşa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

YÇPDÖ: Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği

YÇDTÖ: Yaylı Çalgı Dersi Tutum Ölçeği

YÇÇTÖ: Yaylı Çalgı Çalışma Algı ve Tutum Ölçeği

YÇZATÖ: Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği

YÇPKÖ: Yaylı Çalgı Performans Kaygı Ölçeği

BÖLÜM I. GİRİŞ

Müzik eğitimi uygulamaları sonucu alınan verimi öğrenmek, öğrencinin gelişimine ilişkin verilerin anlaşılmasıyla beraber, eğitmenin kendi başarısını görmesi açısından da son derece önemlidir. Hedefler ve eğitimsel yaşantılardan sonra eğitimin son halkası olan ölçme ve değerlendirme, ürünü saptamak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için önemli bir aşamadır. Özellikle performansa dayalı bir alanda yapılan eğitimde, bu son halkada, ilgili performansın öncesinde olup biten eğitim sürecini gerçek anlamda tanımlamakta güçlüklerle karşılaşılabilir. Bunun başlıca nedeni performans kavramının karmaşıklığında aranmalıdır. Performans, “*Yapılan, ortaya koyulan, gösterilen yürütülen ya da yerine getirilen bir iş demek olan uygulamayı gerçekleştirme*” (Uçan, 1997: 94) olarak tanımlanmaktadır. Kas ve zihin koordinasyonu ile yapılan, ‘devinişsel davranışlar’ grubuna giren bu karmaşık süreç, belli bir zaman dilimi içerisinde oluşup yok olan ve tekrarının bir öncekiyle tamamen aynı olması neredeyse olanaksız bir yapıya sahip ürünle sonuçlanır.

Çalgı eğitimi, yapısal özellikleri bakımından performans olgusunu başlangıçtan en ileri aşamaya kadar, en üst düzeyde barındırmaktadır. Bir başka deyişle performans, çalgı eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Müzik eğitiminin son derece yaygın bir dalı olan çalgı eğitimi ile ilgili önemli kaynaklara Avrupa Müziği’nde Rönesans döneminden başlayarak rastlanmaktadır (Nalbantoğlu, 2002: 28). XI. yy’da kabul görebilecek bağlamda, bilimsel olarak nitelendirilebilecek çalışmalar ise modern psikoloji ve eğitim bilimlerinin gelişmesiyle doğan olanaklarla araştırılabilmektedir. Çalgı eğitiminin eleştirilen yanlarından biri olan usta-çırak ilişkisi aslında eğitimin bu dalından ayrılamasa da çağın olanak sağladığı bilgi ve teknolojinin bilinçli ve verimli bir biçimde kullanılması, niteliği arttıracaktır.

Müzik tarihi boyunca çalgı performansı alanında başta eleştiri ve ürün değerlendirme amaçlı olmak üzere düşünceler kaleme alınmış ve bu konuda önemli bir literatür oluşmuştur. Müziksel performansın doğası ve bunun oluşumuna etki eden faktörler konusundaki görüşler de çağlar boyunca tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Bu konuyla ilgili bilimsel araştırmalar ise spor psikolojisinin oluşumu sayesinde gerçekleşmeye başlar. Özellikle XX. yy'ın ikinci yarısında 'soğuk savaş' olarak adlandırılan dönemde süper güçler olarak nitelendirilen ABD ve SSCB arasında artan rekabet sonucu spor psikolojisinde önemli araştırmalara gidilmiş ve performansın doğası, performansı etkileyen faktörler ve performansı en uygun; 'optimum' düzeye çıkarmak için yollar aranmıştır.

Spor psikolojisi alanında yaşanan gelişmeler müziksel performansın spor performansıyla benzerlikleri olduğunu kabul eden çevrelerce bu disiplinden alınan örnekler aracılığıyla araştırılmaya başlanmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır.

Türkiye'de uzun bir geçmişe sahip olan yaylı çalgılar eğitimi günümüz mesleki ve yüksek öğretim sistemi içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Birçok şehirde bulunan devlet konservatuarlarında ağırlıklı olarak verilmesinin yanında, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi ana bilim dallarında da yaklaşık bir asırdan beridir uygulanmakta olan yaylı çalgılar eğitiminin tarihçesine kısaca değinmek yararlı olacaktır:

“ Musiki Muallim Mektebi'nin kuruluşundan günümüze geçen süreçte bakılacak olursa; müzik öğretmeni yetiştirmede 1924'te Darülmüallimin ve Darülmüallimat'ların programındaki müzik derslerinde zorunlu tutulan keman çalma ile başlayan yaylı çalgı eğitimi, 1925 talimatnamesinde 'talim edilecek aletler' arasında geçen keman ve viyolonsel ile boyut kazanmaya başlamış, 1932 talimatnamesinde “muallimlik edebilmek için her talebe evvel emirde keman öğrenmeye mecburdur” ifadesiyle müzik öğretmeni yetiştirmede yaylı çalgılar eğitiminde yerini bulmuştur. 1941'deki Gazi Terbiye Enstitüsü programı incelendiğinde; oda müziği ve öğrenci orkestrası derslerinden yaylı çalgı eğitiminin kapsamlı bir şekilde desteklendiği görülmektedir. 1970 Gazi Eğitim Enstitüsü programında 'esas çalgı/yardımcı çalgı' adlı dersler

altında yürütülen yaylı çalgı eğitimi yine toplu çalgı ve orkestra dersleri ile desteklenmektedir. 1978 Gazi Yüksek Öğretmen Okulu programında da 'anadal eğitimi' kapsamında yaylı çalgı eğitimi süregelmiştir.... 1997'deki yeni yapılanmayla 'bireysel çalgı eğitimi' adlı derste kendine yer edinen yaylı çalgılar, eğitim süreci olarak incelendiğinde de müzik öğretmeni yetiştirme programlarının önemli bir dilimini oluşturmaktadır" (Tebiş, 2004).

Bu durum günümüzde çalgı eğitimiyle ilgili her konuda mükemmelliğin hakim olduğu gibi bir yanılgıya düşmemize neden olabilir:

"Türkiye'de keman eğitiminin geniş bir uygulama alanı ve Cumhuriyet öncesi dönemlere dek uzanan bir geçmişi olmasına karşın sağlıklı bir yapıya kavuşturulamadığı ve yeterince geliştirilemediği söylenebilir. Kimi dönemlerde yapılan kimi olumlu çalışmalar, düzenlilik ve süreklilik kazanamadıklarından, pek etkili olamamışlardır. Bu vb. nedenlerle var olan sorunlar giderek daha da büyüüp karmaşıklaşmış ve bugünkü boyutlara ulaşmıştır" (Günay ve Uçan, 1980: 8).

Yukarıda yaylı çalgı eğitimi ile ilgili belirtilen sorunların çözülebilmesi için bu konudaki bilimsel çalışmaların hem nitelik hem de nicelik olarak artarak devam etmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, müziksel performansın nasıl ölçülmesi gerektiği yanında, değerlendirmenin, müziğin ve müziksel performansın doğasını göz önünde bulundurarak nesnel bir biçimde yapılabilmesini savunmaktadır. Müziksel performansın ölçme ve değerlendirmesiyle beraber bu sürecin öncesine giderek performansın olumlu, güzel, tatmin edici olabilmesi için hangi faktörlerin dikkate alınması gerektiğini; çalgı performansını hangi faktörlerin etkilediğini de sorgulamaktadır. Burada öne çıkan faktörler, yapılan literatür taramasında ulaşılmış bilimsel tez, makale, bildiri ve kitaplarda en çok bahsedilenler arasından seçilmiştir. Bu faktörleri ölçebilmek için gerekli araçların varlığı veya araştırmacı tarafından oluşturulabilirliği, aslında performansı etkilediği bilinen pek çok faktörden 'yaylı çalgı dersine olan tutum', 'yaylı çalgı çalışmaya olan tutum', 'zihinsel alıştırma ve

betimlemelerin kullanımı' ve 'müziksel performans kaygısı' başlıklarının seçilmesini olanaklı kılmıştır.

Bu başlıklar araştırmanın 'II-İlgili Literatür' bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Adı geçen başlıkların müziksel çalgı performans başarısıyla ilgili olarak eğitim bilimsel açıdan değerlendirilebilirliği bağlamında gerekli ön bilgi aşağıda verilmiştir.

I.1. YAYLI ÇALGILARDA PERFORMANS DEĞERLENDİRME

Müzik eğitiminde psikomotor alandaki davranışların büyük bir çoğunluğu performans değerlendirmeleri adı altında ölçülmekte ve değerlendirilmektedir (Yayla, 2004). Yaylı çalgılar eğitimi, müzik eğitiminin önemli bir parçası olan çalgı eğitiminde büyük bir yer kaplar. Bu nedenle yaylı çalgılar eğitiminde yapılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çağdaş ve bilimsel ölçütlere uygun olması, müzik eğitiminin niteliğinin artırılması açısından yaşamsal önem taşır.

Çalgı eğitiminde performans ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında bilimsel çalışmalar dünyada uzun bir süreden beri devam etmektedir. 1942 yılında John G. Watkins 'Müziksel Performansın Nesnel Ölçümü' adlı doktora tezinde yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir kornet performans ölçeği geliştirmiştir (Barnes, 2002). Stephen E. Farnum daha sonra bu ölçeği her çalgıda uygulanabilecek duruma getirmiştir (Watkins ve Farnum, 1954). Daha sonra bu çalışmalar günümüze kadar artarak devam etmiş ve önemli gelişmeler kaydedilmiştir.

Türkiye'de bulunan müzik eğitimi kurumlarında ise bu konuyla ilgili çalışmalar 1970'li yıllarda başlamıştır.

“1973 yılında Prof Dr. Edip Günay’ın ‘Yaylı Çalgı Öğretmede Bir Grup Özel Hedefler, İki Örnek Hedefin Davranışlara Çevrilmeleri ve Bu Davranışları Ölçebilecek Ölçü Araçları’ isimli çalışmasında yaylı çalgı çalışma alanı için özel hedefleri; bilgilerle ilgili özel hedefler, yeteneklerle ilgili hedefler ve tutumlarla ilgili hedefler olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Ayrıca kalite kontrolü ve değerlendirme için geliştirilmiş iki ölçme aracı vermiştir” (Dalkıran, 2006: 21).

Daha sonra çeşitli araştırmacılar bu konu üzerinde birçok araştırma ve bildiri üretmişlerdir. Yapılan birçok bilimsel araştırmaya rağmen müzik öğretim elemanları, müziksel performansın ölçülmesinde genellikle standart performans testlerinden yararlanmayıp geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler (Yayla, 2004).

Yaylı çalgılar eğitiminin nitelikli olmasını sağlayacak en önemli etkenler arasında olan sağlıklı ölçme ve değerlendirme Türkiye’deki müzik eğitimi kurumlarında etkin bir biçimde kullanılmamaktadır (Yayla, 2004; Dalkıran, 2006). Yapılan giriş veya dönem sonu sınavlarında nesnellikten çok öznelliğe dayanan, geleneksel yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirmeler hem öğrencilerin öğretmenlerine kurumlarına ve müziğe olan tutumlarını etkilemekte hem de öğretim elemanlarının kendi aralarında tartışmalar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum yaylı çalgı eğitiminin niteliğini düşürmektedir ve alternatif çözümler bulunması gerekmektedir.

Bu çözümlere hiç şüphesiz bilimsel yolla ulaşılmalıdır. Bu nedenle yaylı çalgılar performans değerlendirme ölçme aracı olarak, yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip, Dr. Gail Barnes tarafından 2002 yılında son durumuna getirilmiş ‘Strings Performance Rating Scale-2’ (Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği)’nin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerliğinin yapılarak Türkçeye kazandırılması bu alandaki tartışmalara yeni bir boyut katacak, aynı zamanda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yeni ve güvenilir bir ölçek olarak yaylı çalgılar eğitiminde yerini alacaktır.

1.2. YAYLI ÇALGI DERSİNE VE ÇALGI ÇALIŞMAYA OLAN TUTUMUN YAYLI ÇALGILAR PERFORMANSINA ETKİSİ

Yaylı çalgı performansına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bunların arasında önemli iki faktörden biri olan ‘öğrencinin yaylı çalgı dersine olan ilgi ve tutumu’nu öğretmenle olan ilişki, öğretmenin tutumu, ders süreci ve bununla ilgili plan, uygulama, değerlendirme ve öz-değerlendirmeler, derse karşı olan duygusal tutum, çevrenin etkileri ve bireysel özellikler gibi etkenlerin belirlediği düşünülebilir. Performansa etki eden bir diğer faktör olan öğrencinin ders dışında günlük, haftalık, yıllık veya toplam çalışma miktarı (Jorgensen, 2002) ve çalgı çalışmayla ilgili nitelikler (Kotska, 2002) de müzik eğitimi araştırmacıları tarafından incelenmekte olan konulardır.

Yaylı çalgı öğrencilerinin çalgı çalmayı öğrendiği durumlar olan yaylı çalgı dersi ve kendi çalışma ortamı, miktarı ve nitelikleri, performansı birinci dereceden etkileyen faktörler olarak görülebilir. Bu nedenle özellikle çalgı çalışmayla ilgili birçok araştırma konuya dikkat çekmektedir. Öğrencinin bu etkenlere olan tutumu, onun bu süreçleri daha verimli geçirip geçiremeyeceğinin, bir başka deyişle; ürün olacak performans başarısının bir habercisi veya göstergesi sayılmaktadır.

1.3. ZİHİNSEL ALIŞTIRMA VE BETİMLEMELERİN YAYLI ÇALGI PERFORMANSINA ETKİSİ

Yaylı çalgılar eğitiminin başlangıç aşamalarından ileri düzey çalgı çalışmalarına kadar her evrede öğrencilerin belki de fark etmeden öğrenip kullandıkları zihinsel alıştırma ve betimlemeler, yüzyıllar boyu süregelen çalgı eğitimi tarihinde ve çağdaş çalgı eğitiminde gerektirdiği önemi karşılayacak derecede yer bulmamış ve çalgı öğretimine sistemli ve bilimsel bir biçimde katılamamıştır. Fakat öğrencilerin zihinsel alıştırmalar ve betimlemelerle ilgili teknikleri kendi kapasiteleri kapsamında kendi başlarına öğrenmelerinin yanında, çalgı öğretmenlerinin özellikle dersler sırasında teknik veya müzikaliteyi, model olmanın dışında sözlü olarak betimlerken kurduğu cümlelerin de yararı olduğu mutlakdır. Zihinsel alıştırma ve betimlemeler çalgı eğitimini ilgilendiren anlamıyla özellikle spor psikolojisinde araştırma konusu olmuş; bu alanda önemli ilerleme ve başarılar kaydedilmiştir. Son zamanlarda müziksel performans alanında da benzer çalışmalar yürütülmekte ve aslında her çalgı öğrencisinin farkında olarak veya olmaksızın yararlandığı bu zihinsel etkinlik daha anlaşılır, daha kullanışlı ve çalgı eğitimine uyarlanabilir hale gelmektedir.

“Spor psikologları doruk performansın hem fiziksel hem de zihinsel etkenlerin sonucunda oluştuğunu belirtirler. Zihin ve vücut birbirinden ayrılamaz. Birçok atlet ve antrenör de spordaki başarının %40-%90 arası değişen bir oranda zihinsel etkenlere bağlı olduğunu savunmaktadır. Sporda olduğu kadar müzik performansında da beceri düzeyi arttıkça becerinin zihinsel boyutu da önem kazanır. Spor psikologları atletlerinin performans potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmek için zihinsel betimleme, rahatlama, model alma ve zihinsel alıştırmalar gibi zihinsel beceriler konusunda uzmanlaşmaktadırlar” (Sisterhan, 2004).

Müzik tarihi boyunca müzisyenler, teknik mükemmellik ve müzikal yorumlarını geliştirmek için zihinsel alıştırmalara başvurmuşlardır. XX. Yüzyıl’ın en önemli kemancılarından biri olan Fritz Kreisler zihinsel alıştırmaları en etkin ve çarpıcı biçimde kullanan sanatçılardan biridir. Kreisler neredeyse tüm keman konçertolarını çalmayı öğrenirken kemanını kutusundan çıkarmamıştır. Kemanı fiziksel olarak

çalışmak yerine konser turneleri sırasında tren yolculuğu yaparken notaları sessizce çalışmıştır (Applebaum ve Applebaum, 1955: 55). Kemanın bu büyük ustası, tüm tekniğin yorumcunun kafasında olduğunu savunmuş ve bir söyleşisi sırasında ‘zihinsel resim’in oluşturulmasının önemine dikkat çekmiştir (Martens, 1919. Akt: Freymuth, 1999).

Türkiye’nin dünyaca tanınmış arp sanatçısı ve eğitimcilerinden Şirin Pancaroğlu The American Harp Journal’da yayımlanan bir makalesinde zihinsel alıştırmalar konusundaki yaşantı ve görüşlerini aşağıdaki gibi anlatmıştır:

“Biz müzisyenler zihinsel alıştırmaları farkında olmadan belli bir dereceye kadar kullanmamıza rağmen bu teknik, günlük çalışmalara bilinçli bir biçimde dahil edilirse yararları çok daha büyük olabilir. Geleneksel olarak tüm çalışma zamanı notaları öğrenmek için parmakları çalıştırmakla ve bazı durumlarda gereksiz tekrarlarla geçmektedir. Bir partiyonun zihinsel betimlemeleri üzerinde çalışırken notaları gereksiz tekrarlamalara gerek kalmadan ve parmaklarımızı boşuna yormadan öğrenebiliriz. Zihinsel alıştırmalar neyi bilip neyi bilmediğimizin gerçekten ayırdına varmamızı kolaylaştırır, gereksiz nota tekrarına gerek kalmadan öğrenmemizi sağlar. Ayrıca uygulamada kas tepkimelerimizi programlamamızı sağlar. Eğer kendimizi zihnimizde güvenli bir biçimde çalarken görselleştirebilirsek gerçek performansımız daha az gerilimle gerçekleşir. Zihinsel alıştırma tekniği daha nitelikli bir çalışma zamanı sağlayarak virtüözite gerektiren pasajlara, entonasyon, cümleme ve müzikal yoruma daha fazla odaklanmamızı sağlar” (Pancaroğlu, 2006).

I.4. KAYGI FAKTÖRÜNÜN YAYLI ÇALGILAR PERFORMANSINA

ETKİSİ

“İnsanlar olaylardan değil, onları algılayışlarından dolayı rahatsız olurlar.”

(Epictetus, M.Ö. I. yy)

Kaygı müziksel performansı olumsuz yönde etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Müziksel performans başarısına etki eden faktörleri sıralarken hem performans öncesi ve sırasında hem de performans sonrası konuyla ilgili olumsuz yaşantı ve öğrenmelerin ana kaynağı olan müziksel performans kaygısı, bir başka deyişle sahne korkusu bu araştırmanın kapsamında üzerinde durulması gereken bir fenomendir.

Performans kaygısı bireyleri çeşitli çabalarında etkileyen bir grup rahatsızlık olarak tanımlanabilir. Test çözmeden (Elliot ve McGregor, 1999) matematik performansına (Ashcraft & Faust, 1994) spor alanlarından (Hall ve Kerr, 1998; Hanton, Mellalieu & Hall, 2002) dans (Tamborrino, 2001) oyunculuk ve müzik (Deen, 2000; Ryan, 2003) gibi performans sanatlarına kadar çeşitli alanlarda performans kaygısı gözlemlenebilmektedir (Kenny, 2006).

Konser kaygısı veya sahne korkusu olarak da adlandırılabilen müziksel performans kaygısı başlangıç düzeyindeki öğrencilerden profesyonel sanatçılara kadar hemen hemen tüm müzisyenleri etkileyen önemli bir sorundur. New York Performans Sanatları Derneği Psikoterapi Merkezi Başkanı Psikoterapist Diane Nichols müzisyenlerin oyuncular veya dansçılara oranla kendi kendilerine karşı çok daha acımasız olduklarını ve çalışırken daha zor anlar geçirdiklerini belirtmekte, bunun nedeninin ise müzisyenlerin yalnız çalışmalarını ve aniden izleyici kitlesine karşı çalmalarının çok büyük ve ezici bir duygu olduğunu söylemektedir (Bruser, 1997: 17).

İngiliz aktör Sir Lawrence Oliver sadece performans kaygısından dolayı birkaç yılını sahneden ayrı geçirmiştir. Büyük piyanist Vladimir Horowitz sadece harika piyano çalışıyla ünlü olmamış aynı zamanda iptal edilmiş konser ve turneler, uzun süren -10 yıl- sahneden ayrı kalması ve yaşamının bir döneminde doktorunu ön sırada görmeden piyano çalmama gibi özellikleriyle de tanınmıştır. Pablo Casals, Luciano Pavarotti, Barbra Streisand ve Carly Simon gibi müziğin değişik alanlarından pek çok önemli sanatçı müziksel performans kaygısından rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir (Farnbach, 2001: 13).

Müzik ve performans çalışmaları pek çok kitap ve makalenin konusu olmuştur. Bu yazıların çoğu görgü kuralları, protokol ve müzikal tarz üzerine olmuştur. Bununla birlikte müzik performansında sahne korkusuyla ilgili araştırmalar yakın tarihlerde başlamış olan ve üzerinde çalışılması gereken bir alandır.

I.5. PROBLEM

Türkiye’de ve dünyada pek çok müzik eğitimi veren kurum, özellikle çalgı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları sırasında, çalgı çalmanın doğası gereği anlık performans ve buna bağlı olarak anlık değerlendirmeye ağırlıkla bağlı olan bir sınav yöntemini uzun süredir uygulamaktadırlar. Bu durum, her öğrenme sürecinin başlangıcından ölçme-değerlendirmeye kadar olan zaman dilimi içerisinde yaşanmış olan birçok karmaşık bilişsel, duyuşsal ve psikomotor sürecin çok kısa bir süre zarfında güvenilirliğinden tam anlamıyla emin olmadan değerlendirilmesine ve azımsanamayacak ölçüde yanlış sonuçlara ulaşılmasına neden olmaktadır. Çalgı eğitimi uygulayan herkes bunun farkındadır ve çözümler üretilmeye çalışılmaktadır.

Yaylı çalgılar performansının doğası nedir? Kişi performansı gerçekleştirdiği anda ne gibi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçleri yaşıyor? Performansı etkileyen önemli iç ve dış faktörler nelerdir? Eğitmenin büyük ölçüde sorumlu olduğu, öğrencinin uzun bir zaman sürecinde çalışıp anlayarak, tekrar edip deneyim kazanarak ulaştığı performans düzeyinin sınav/konser; tek bir performans anında sunumu sonucu yapılan değerlendirme bilimsel olarak nasıl anlamlı ve tutarlı bir biçime sokulabilir?

Yukarıda sorgulanan konular ışığında bu araştırmanın problemi: Önceden gelen bir süreç ve anlık bir süreç olarak öğrenci çalgı performansının içeriğini etkileyen faktörlerin saptanması; müzik öğretmeni ve çalgı sanatçısı yetiştiren kurumlarda verilen yaylı çalgılar eğitiminin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin niteliğinin saptanması ve alternatif yaylı çalgılar performans ölçme aracı önerilmesi; bu faktörlerin çalgı çalma başarısına etkilerinin sınanması olarak özetlenebilir.

1.6. ALT PROBLEMLER

Bu çalışmanın amacı yaylı çalgılar eğitimi sürecinde öğrencilerinin performansını etkileyen faktörleri saptamak; bilimsel olarak geçerli ve güvenilir bir yaylı çalgılar performans derecelendirme ölçeği kullanarak bu faktörlerin çalgı çalma başarısına olan etkilerini ölçmektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1a- Yaylı çalgı eğitimi veren kurumlar, bir öğretim yarıyılı içerisinde hangi müziksel performans ölçme yöntemlerini uyguluyorlar?

1b- Yaylı çalgı performansı için hazırlanmış, bilimsel ölçütlere uygun, geçerlik ve güvenilirliği yüksek bir ölçek var mıdır? Yaylı çalgı performansını sına

durumunda bilimsel ölçütlere uygun ölçekle yapılan değerlendirme ile geleneksel yöntemle yapılan değerlendirme arasında bir ilişki veya fark var mıdır?

2a- Yaylı çalgı öğrencilerinin yaylı çalgı dersine olan tutumu okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösteriyor mu?

2b- Yaylı çalgı dersiyile ilgili yüksek oranda olumlu tutuma sahip öğrencilerin çalgı performans başarı puanı, olmayanlara göre daha mı yüksektir?

3a- Yaylı çalgı öğrencilerinin ders dışında, çalgı çalışmaya yönelik tutumları okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösteriyor mu?

3b- Yaylı çalgı çalışmayla ilgili yüksek oranda olumlu tutuma sahip öğrencilerin çalgı performans başarı puanı, olmayanlara göre daha mı yüksektir?

4a- Yaylı çalgı öğrencilerinin, çalgı çalışırken görsel, işitsel ve bedensel algılarının zihinsel farkındalık durumlarıyla ilgili tutumları okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösteriyor mu?

4b- Yaylı çalgı çalışmada zihinsel algıyla ilgili tutumları yüksek oranda olan öğrencilerin çalgı performans başarı puanı, olmayanlara göre daha mı yüksektir?

5a- Performans anında, performansın niteliğiyle ilgili birçok faktörü etkileyen kaygı olgusu okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösteriyor mu?

5b- Yaylı çalgı performansında kaygı etkeninin çalgı performans başarı puanına etkisi var mıdır?

1.7. ÖNEM

Araştırma yaylı çalgılar performansı alanında iki yönlü olarak var olan sorunun sadece bir yönüne değil her iki tarafa da eğilmesi açısından önemlidir. Hem sağlıklı bir öğrenme ve çalışma süreci ve buna bağlı olarak başarılı bir performans için hangi etkenlerin gerekli olduğunu sorgularken hem de gerçekleştirilen performansın hali hazırda nasıl ölçüldüğünü saptamakta ve bilimsel olarak nasıl ölçülmesi gerektiği sorusuna yanıt bulmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırma aşağıdaki değişkenlerin saptanması ve değerlendirilmesi açısından önemlidir:

1- Yaylı çalgı eğitimi veren Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümleri'nde uygulanan müziksel performans ölçme yöntemlerinin saptanması;

Yaylı çalgılar ölçme-değerlendirme alanında dünyada bu güne kadar yapılmış ve bilimsel geçerlik güvenirliği yeterli olan SPRS-2 (String Performance Rating Scale-2 : Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği)'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılp ölçeğin Türkçeye kazandırılması ve uygulanmasının sağlanması;

Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği'nin geleneksel yöntemle karşılaştırılıp tartışılması;

2- Türkiye ve K.K.T.C.'de öğrenim gören yaylı çalgılar öğrencilerinin yaylı çalgılar dersine karşı tutumlarının ölçülmesi ve bu tutumun performans başarı puanına etkisinin saptanması;

3- Türkiye ve K.K.T.C.'de öğrenim gören yaylı çalgılar öğrencilerinin çalgılarını çalışmaya karşı tutumlarının ölçülmesi ve bu tutumun performans başarı puanına etkisinin saptanması;

4- Türkiye ve K.K.T.C.'de öğrenim gören yaylı çalgılar öğrencilerinin çalgı çalışırken görsel, işitsel, bedensel; zihinsel algılarını kullanma derecelerini saptayacak ölçeğin oluşturulup geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları yapılmış bir biçimde uygulanması ve bu değişkenin saptanması. Yaylı çalgı çalışmada zihinsel algıya olan tutumun performans başarı puanına etkisinin saptanması;

5- Türkiye ve K.K.T.C.'de öğrenim gören yaylı çalgılar öğrencilerinin müziksel performans kaygısını saptayabilecek ölçeğin geliştirilip geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları yapıldıktan sonra müziksel performans kaygı durumlarının ölçülmesi ve bu tutumun performans başarı puanına etkisinin saptanması.

1.8. SAYILTILAR

1- Bu araştırmada kullanılan ölçekler istenilen değişkenleri ölçmekte yeterlidir.

2-Oluşturulan ölçek pilot gruba uygulandıktan sonra esas örnekleme uygulanmıştır.

3- Kullanılan ölçekler sonucu ulaşılan verilerin geçerlik-güvenirlik dereceleri yüksektir.

I.9. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma:

1- Anadolu güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören yaylı çalgılar öğrencileri ve üniversitelerin müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören yaylı çalgılar öğrencileriyle;

2- Yaylı çalgılar eğitiminde performansa hazırlık ve değerlendirme süreçleriyle;

3- Bağımsız değişkenler olarak:

a) Yaylı çalgı dersine karşı tutum

b) Ders dışı çalgı çalışmaya olan tutum

c) Çalışma sırasında zihinsel alıştırmaların kullanımına karşı tutum

d) Performans kaygısı düzeyleriyle;

e) Okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenleriyle

4- Bağımlı değişken olarak Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği (SPRS-2) başarı puanı ve geleneksel yöntemle verilen başarı puanı ile sınırlıdır.

I.10. TANIMLAR

Yaylı çalgılar: Keman, viyola, viyolonsel ve kontrbasta oluşun çalgı ailesi

Performans: Yorumlamak, icra etmek, zihinsel ve fiziksel bir beceriyi yerine getirmek

Zihinsel Alıřtırmalar: Bedeni fiili olarak kullanmadan, sadece zihinde dűřnűp fark ederek, gerçeęe olabildięince yakın bir biçimde hayal ederek performansı zihinde canlandırma süreci.

Tutum: Bireyin, daha ۆnceki deneyim ve izlenimlerine baęlı olarak, herhangi bir olay veya olguya karřı hissettięi duygular, oluřmuř dűřűnceler ve bunların davranıřa yansımaları.

Kaygı: Bireyin yařamını rahat veya mutlu bir biçimde sűrdűrmesine engel olarak gۆrdűęű olaylar karřısında duyduęu endiře ve buna baęlı olarak geliřen zihinsel ve fizyolojik bozukluklar.

ۆlçme-değerlendirme: Verilen eğitim sürecinde ve sonucunda hedeflenen ۆęrenme yaşantılarının gerçekteşip gerçekteşmediğini saptama ve yorumlama işlemi.

II. İLGİLİ LİTERATÜR

II.1. YAYLI ÇALGILARDA MÜZİKSEL PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

II.1.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim, Ertürk (1972) tarafından “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999: 6). Eğitim, yapısı itibariyle girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) öğelerinden oluşan bir disiplindir. Sistemin ürünü olan çıktılara bakarak sistemin işleyişi hakkında bilgi edinmek ve sistem hakkında karar vermek için yapılan çalışmalar kontrol (değerlendirme) olarak adlandırılır (Demirel, 1999: 182). Demirel’e göre eğitim sisteminde süreç sonunda elde edilen ürünler üç biçimde ortaya çıkabilirler:

- 1- İstendik veya yeterli düzeyde oluşmuş davranışlar;
- 2- İstendik fakat yetersiz düzeyde kalmış davranışlar;
- 3- İstenmeyen davranışlar.

Sistemde ortaya çıkan 2. ve 3. tip davranışlar sistemin kontrol edilmesini gerekli kılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreci işte bu noktada devreye girmektedir.

“Ölçme, gözlenen bir olaya belli kurallara göre değer verme, sayısallaştırma işlemidir” (Büyüköztürk, 2002:3).

Değerlendirme ise ölçümlerden bir anlam çıkarma ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşma işlemi olarak açıklanabilir (Baykul, 2000: 87).

“Birimlerin incelenen bir olay (fenomen) hakkında bilgilerini, beğenilerini, kabullerini, tutumlarını sayısal biçimde belirlemeye yönelik geliştirilmiş ölçme yöntemlerine davranış, bilgi, tutum ölçekleri adı verilir. Bu ölçeklerin kurallarına göre geliştirilmiş ve araç ya da test adlarıyla isimlendirilen bilgi toplama araçları ile birimlerin herhangi bir konudaki davranışı, bilgisi ya da tutumu sayısal biçimde elde edilir. Bu ölçeklerin gerçekten hazırlandığı konuda etkin olarak incelenen fenomeni doğru, güvenilir biçimde ölçüp ölçmediği geçerlilik ve güvenilirliği, araç içindeki soruların iç tutarlığı gibi testlerle denetlenmesi gerekir” (Özdamar, 2004).

II.1.1a. Geçerlilik

Geçerlilik, bir testin kullanım amacına uygunluk derecesi olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2001: 418).

II.1.1b. Güvenirlilik

Güvenirlilik ölçme aracının ölçme hatalarından arınık olma derecesi; ölçme aracının duyarlı ve tutarlı olmasıdır. Ölçme aracının duyarlı olması ölçme hatasının en az düzeyde olması ya da hiç olmaması demektir (Sönmez, 2001: 412).

II.1.1c. Tutarlılık

Bir konuda bir niteliğin birden fazla ölçülmesi durumunda aynı, benzer ya da yakın sonuçlar elde edilebilmesine tutarlılık denmektedir. Ölçeğin ölçme farkı ne kadar az olursa tutarlılığı ve güvenilirliği de aynı oranda artar (Dalkıran, 2006: 4).

II.1.1d. Kullanışlılık

Bir ölçeğin kullanışlılığı kolay hazırlanabilir, uygulanabilir, değerlendirilebilir ve geliştirilebilir olması yanında ekonomik olmasını gerektirmektedir (Sönmez, 2001: 419).

II.1.2. Müzik Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenci gelişimi ve başarısı öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşime bağlıdır. Burada öğretmenin müzik eğitimi hakkındaki bilgi ve becerisi en önemli etkidir. Bu bağlamda etkili ve nitelikli bir müzik eğitimi için planlamanın iyi bir biçimde yapılması şarttır. Değerlendirme durumları bu planlama sürecinin bir parçası olarak görülmeli ve günlük etkinliklerde bile uygulanmalıdır (Phillpot-Adams, 2001: 163).

Değerlendirme, öğretmenin kullanacağı kıyaslama esasına göre ve hangi amaca yönelik olduğuna göre yapılır. Değerlendirme çeşitlerini sıralayacak olursak:

A- Düzenli Değerlendirme veya Gelişigüzel Değerlendirme

B- Norma Dayalı Değerlendirme ile Hedefe Dayalı Değerlendirme

C- Yönelik Olduğu Amaca Göre Değerlendirme; bu tür değerlendirmeler aşağıdaki gibi üçe ayrılmaktadır:

1- Tanılayıcı (Diagnostic) Değerlendirme: Öğrencilerin derse başlamadan önceki ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmelerdir.

2- Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme: Öğrencilerin ders süreci içerisinde sürekli değerlendirilmeleri esasına dayanır. Öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarıp gerekli düzeltmeleri yapmak ve kontrol sistemi oluşturmak için kullanılır.

3- Düzey Belirleyici (Summative) Değerlendirme: Verilen dersler sonunda öğrencilerin kazanılmış bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür (Günay ve Özdemir, 2003: 48).

Yukarıda bahsedilen değerlendirme yöntemleri öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği durumlardır. Bunun yanında öğrencinin kendi kendini değerlendirdiği veya bir grup öğrencinin bir öğrenciyi değerlendirdiği yöntemler de müzik eğitiminde kullanılmaktadır (Cross, 2003).

Biçimlendirici değerlendirmenin bir parçası da öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi olabilir. Yapılan işin haftalık olarak öğrenci tarafından incelenmesi ve eleştirilmesi veya öğrencilerin kendi müzikleri ile diğer arkadaşlarının müziklerini eleştirel bir biçimde karşılaştırmaları yararlı olmaktadır (Phillpott- Adams, 2001: 170).

Eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de değerlendirmenin önemi çok büyüktür. Bunun nedenlerini sıralayacak olursak:

- İlerlemeye yardımcı olur;
- Sürekliliği kolaylaştırır;
- Hedeflere ne derece ulaştığımızı ölçer;
- Gelecekle ilgili olarak planlamada bize bilgi sağlar;
- Derse toplumsal bir zorunluluk verir;
- Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesini sağlar;

- Düşünme için genel bir plan sağlar. (YÖK/DÜNYA BANKASI MÜZİK ÖĞRETİMİ, 1997: 8.1)

Müzik sembolik bir etkinliktir, insan söylevinin önemli bir biçimidir. Öğrenci çalışmalarının müziksel değerlendirilmesi müzik eğitiminin etkinliği bakımından anahtar görevi görmektedir. (Swanwick, 1999: 69)

II.1.2a. Müzik Eğitiminde Müziksel Performans Değerlendirmeye İlgili

Kendine Has Bazı Sorunlar

Müziksel etkinlikler çeşitli yollarla geniş bir biçimde değerlendirilmiştir. Çalgı ve ses sınavları, yetenek sınavları, festivaller ve yarışmalar bu değerlendirmelerin yapıldığı ortamlardır. Müziksel performans ve kompozisyonlar, müzik parçalarını ve icracıları günlük gazeteler ve plak kayıt listelerinde yükseltmiş veya alçaltmıştır. Müzisyenler gösterdikleri performansın değerlendirilmesine göre işe girmiş veya işten kovulmuştur. Var olan uygulamalar kesinlikle geliştirilebilir ve müzikal başarının daha duyarlı ve etkili bir biçimde değerlendirilebilmesi sağlanabilir.

Değerlendirme tüm davranışlarımızı yönlendiren bir kavramdır. Günlük durumların değerlendirilmesi genellikle informal; sezgiseldir. Değerlendirme eğer sezgisel olarak günlük yaşamın önemli bir parçası ise eğitimde ve özellikle sanat eğitiminde neden sorunlu bir olgudur?

Değerlendirme mekanizmasına yakalanmaktan korkan veya müziğin büyüünün puanlamalar ve derecelmeler arasında kaybolacağını düşünenlere sempati ile yaklaşılabilir. Ne yazık ki değerlendirme olgusunda bahsettiklerimizden daha fazlası bulunmaktadır:

Filtreleme		Öğretme		Sınama	
Reddetme	Seçme	Etkileşim	Kıyaslama	Test Etme	Raporlaştırma
İnformal			Formal		

Şekil 2.1. Değerlendirmenin İşlevleri (Swanwick, 1999: 71)

Yukarıdaki Şekil daha iyi incelendiğinde eğitimsel işlemlerde öğretmenlerin basitçe seç-reddet durumlarından çok daha fazlasını yaptıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenler öğrencilerin konuşmalarından ve yaptıklarından etkilenirler ve bu da informal bir değerlendirme sayılabilir (Swanwick, 1999:71).

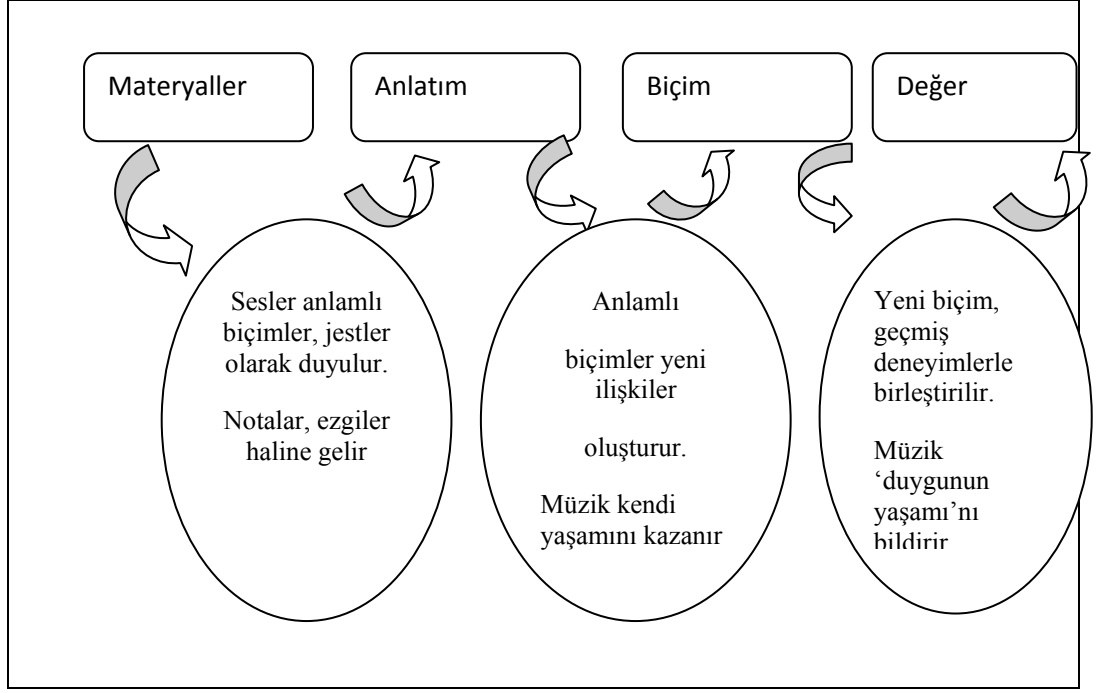
Öğretmenler aynı zamanda karşılaştırmalar da yaparlar. Bu karşılaştırmalar kişiler-içi olabilir. Bu tip karşılaştırmalar belirli bir öğrencinin bugün ne yaptığı ile geçen hafta, ay veya yıl ne yapmış olduğu arasındaki değerlendirmelerdir.

Karşılaştırmalar kişiler-arası da olabilir. Bu tip karşılaştırmalar farklı öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılması yoluyla gerçekleşir. Karşılaştırmalar öğrenciler arası olarak yapılmaya başlandığında informallik derecesi de azalmaya başlar. Bu durumda herkesin anlayabileceği ölçütleri ilan etmek için anlamlı ve kabul edilen doğru bir sözcük dağarcığını (ölçüm sistemini) oluşturmak gerekir. Bu karşılaştırmalar noktasında güvenilir ölçütler ve belirgin standartların, kabul gören bir müzik eleştirisi dili için oluşturulmasına gereksinim duyulur. Eğitimi nitelendiren daha zengin konuşmaların aksine, sonuçta formal değerlendirme ifadeleri kriptiktir : Kısa bir sözel ifade, bir sayı, bir derece veya düzey sınıflandırması gibi... Bu kısım, yargılamaların en çok tartışmaya açık olduğu yerdir.

Değerlendirme çeşitli amaçlar için birçok yolla yapılmaktadır. Müziği müzikal olarak değerlendirmenin daha iyi anlaşılması, etkilenmenin ve karşılaştırmanın yapıldığı günlük informal değerlendirme sürecine katkıda bulunacaktır.

“Öğretmenler duyarlı ve anlaşılır eleştirmenler olmalıdırlar. Müzik eleştirmenliği için gerekli olan ilk şey müziksel deneyimin karmaşıklığını anlamaktır. Böyle zengin bir etkinlik çalgı veya ses tekniği gibi tek bir boyuta indirgenemez. Sanatsal konularda etkinliğin doğası gereği olarak birkaç farklı boyutu tanımlayıp her biri için ayrı puan vermeye çalışmak gerekmektedir. ‘Toplam Puan’ denilen kategori işleri sadece daha kötü duruma getirebilmektedir. Her durumda, sayısal puanlamaların zayıf anlamlarının gerisine düşmemeliyiz ve sayıların kesin nitelendirmelerinin yanlış izlenimlerinden kendimizi sakınmalıyız. Aynı zamanda, bir boyutun –çalgısal ajilite (çabukluk)- diğer boyutu - performans- daha iyi duruma getirdiğini varsaymak başka bir yanlışlıktır” (Swanwick, 1999: 72-73)

Daha başka sorunlar da vardır. Farklı teknik gerektirimleri nasıl eşitleyebiliriz? Örneğin bir keman performansı değerlendirmesi için bir Paganini kapris ve bir Bach solo sonatın gerektirdiği farklı teknikleri eşitlemek mümkün müdür? Hangi parçanın çalmak için ne kadar teknik gerektirdiğini söylemek zordur; ortada farklı zorluklar vardır. Nerede ortaya çıkarlarsa çıksınlar ‘müzikal’ diye tanımlayabileceğimiz nitelikler vardır. Bu nitelikleri tanımlayabilir miyiz?



Şekil 2.2. Metaforik Değişimde İşlem Ve Ürün (Swanwick, 1999: 76)

Swanwick ve Tillman, müziksel anlamının dört katmana bölünebileceğini savunmuşlar ve müziksel ürünlerin ölçülebilmesi için genel ölçütleri ortaya koymuşlardır:

- 1- Ses materyallerinden haberdar olma ve kontrol etme: Ses aralıkları, gürlük dereceleri, süre, çalgı veya sesin teknik idaresi gibi kavramları ayırt edebilme;
- 2- Anlatımsal karakterlerden haberdar olma ve kontrol etme: Müziksel atmosfer, müziksel jestler, müzik cümlelerindeki hareketlerin sezilebilmesi;
- 3- Müziksel biçimden haberdar olma ve kontrol etme: Anlatımsal şekiller arasında ilişki kurma, müziksel jestlerin tekrarlanması, dönüştürülmesi, karşıt duruma getirilmesi ve birleştirilmesi gibi durumları anlayabilme;
- 4- Müziğin kişisel ve kültürel değerinden haberdar olma ve kontrol etme: Belli müziksel stillerle ilgili özerk ve bağımsız bir biçimde eleştirel değerlendirme ve kalıcı karar alma.

II.1.3. Yaylı Çalgılarda Müziksel Performans Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Bilimsel Araştırmalar

Müzik eğitiminde bireyin çalma ve söyleme alanında sergilediği davranışlar ‘müziksel performans’ olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamalar bireyin psikomotor becerilerini sergilediği durumlardır. “Duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması sonucu ortaya çıkan davranışlar psikomotor” olarak adlandırılmaktadır (Erden & Akman, 1998). Bu alandaki davranışlar performans değerlendirme adı altında ölçülmektedir. Performans değerlendirme birey hakkında karar vermek için sistematik gözlem yoluyla veri toplama süreci olarak tanımlanabilir (Bademci, 1998).

Dünyada standartlaştırılmış performans testleri alanında pek çok çalışma bulunmaktadır. Birçok araştırmacı performans değerlendirmenin doğasında bulunan ortak sorunlara çözümler getirmek amacıyla ölçek geliştirmeye çalışmışlardır. 1983 yılında Fiske tarafından rapor edilmiş bir dizi bilimsel çalışmanın sonuçlarına göre değerlendirme geçerliği, deneyimli jüri üyeleri arasında bile düşük seviyede bulunmuştur (Barnes, 2002).

Performans ölçümünün doğasında bulunan sorunlardan biri müziksel performans ölçümünün öznel doğasıdır. ABD’de bulunan MENC (The National Association for Music Education: Ulusal Müzik Eğitimi Kurumu)’nun 1958 yılında oluşturduğu ayrıntılı derecelendirme ölçeği ve buna benzer ölçekler müziksel performans ölçümünde genel izlenimler sağlamaktadır. Fakat her sınav jüri üyesi belirli bir performansı değerlendirmek için böyle bir ölçeği kullanırken kendi iç ölçütlerine uyar (Barnes, 2002). Sınav jüri üyelerinin yorumları her bir alan için geribildirim sağlar ama nitelik oldukça değişkendir.

Araştırmacılar müziksel performans değerlendirme alanında ilerlerken ayrıntılı derecelendirme ölçekleri yerine, performans parametrelerini örnekleyen ortak değerlendirme ölçütleri kullanan, daha sistematik ölçekler oluşturmaya

çalışmışlardır. Bir takım araştırmacılar (Zdinski,1991) çalgı performanslarını solo ve grup performansı biçiminde geçerli ve güvenilir olarak değerlendirebilecek bir ölçek geliştirebilmek için çalışmalarda bulunmuşlardır.

Watkins ve Farnum (1954), Watkins Farnum Performans Ölçeği'ni bando çalgılarının değerlendirilmesinde kullanılmak amacıyla geliştirmişlerdir. Farnum 1969 yılında sonradan geliştirdiği Farnum Yaylı Çalgılar Ölçeği'ni uyarlamıştır. İki ölçek de ölçü-ölçü performans hatalarına bağlı olarak çalışmaktaydı. Watkins-Farnum ölçeği genel çalgı müziği performansını ölçmek amacıyla müzik eğitiminde yaygın olarak kullanılmıştır. Watkins-Farnum ölçeğinin güvenilirliği yüksek olmasına rağmen (Stivers,1972), ciddi geçerlik sorunları ortaya çıkmıştır. Müzikal yorum, entonasyon veya ton niteliği gibi önemli parametreleri değerlendirememesi bu ölçeğin geçerliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Farnum Yaylı Çalgılar Ölçeği klavuzu hakkında hiç bir geçerlik-güvenirlik bilgisi bulunmamaktadır. Farnum Ölçeği Watkins-Farnum Performans Ölçeğine dayandığından Yaylı Çalgılar Ölçeği'nin de geçerliği konusunda soru işaretleri bulunmaktadır (Akt: Barnes, 2002).

Performans ölçekleri oluşturulması sürecinin ilk zamanlarında araştırmacılar, performans derecelendirmenin geçerliğini artırıcı kesin ölçütlerin belirlenmesi üzerinde çalışmışlardır. Gutsch (1965) ve Kidd (1975) tarafından yapılan araştırmalarda ritmik deşifre ve trombon performans becerileri konularında nesnel ölçütler oluşturulmuştur. Daha sonraları, Saunders ve Holohan (1997) Connecticut Eyalet Bandosunun seçmeleri için kullanılan kesin ölçütlü derecelendirme ölçeklerinin uygunluğunu incelemişlerdir. Bu çalışmada hem sürekli (devam eden-ardıl olarak çaba gerektiren) hem de katkı (ilaveli-kontrol listesi) ölçütleri öğrenci performansını bir takım performans alanlarında derecelendirmek için kullanılmıştır. Alfa güvenilirlik katsayıları son derece yüksek bulunmuştur. Araştırmacılar ölçeklerin tanılama geçerliğinin de olduğunu iddia etmişlerdir. Bununla birlikte, bu tür ölçeklerde her alan tek bir birim olarak incelenir ve kesin performans faktörleriyle yeterli derecede uyuşan ayrıntıyı içermeyebilir. Daha sonraki araştırmalar,

performans ilişkisi yapısının derecelendirme ölçeğine tepkisinin sınanması gerektiğini önermişlerdir (Akt: Barnes, 2002).

Bir takım araştırmacılar (Abeles,1973; Bergee,1987; Cooksey,1977; Decamp, 1980; Horowitz,1994; Jones, 1986; Nichols,1985) bireysel performans ölçümü araştırmalarının diğer umut verici alanı olan, ölçek yapısına facet-factoral (çok yönlü-faktörel) yaklaşımı uygulamışlardır. Bu yaklaşım sistematik madde seçimi için ön sınıflandırma tekniği ve faktör analizi tekniklerinin birleşimini kullanmaktadır. Hem performans alanları (faktörler) hem de maddeler, tanılanabilen her alanın çeşitli yönlerini tanımlamaktadır. Bu teknik, gelişmiş performans ölçümünde kullanılan ayrıntılı derecelendirme ölçeklerinde mümkün olmayan ortak karar ölçütlerini sağlamak için oluşturulmuştur (Akt: Barnes, 2002).

Abeles (1973), Klarnet Performans Derecelendirme Ölçeği'nin (CPRS) oluşturulmasında çok yönlü faktörel yaklaşımı kullanmıştır. Bu yordamı kullanarak klarnet performansı için altı faktör belirlemiştir: Artikülasyon, yorum, entonasyon, ritmik süreklilik, tempo ve ton. Bu çalışmada yüksek faktör güvenilirliği ve güçlü bir ölçüt ve yapı geçerliği rapor edilmiştir. Bergee (1987), Abeles'in araştırmasının aynısını daha sonra tüm bakır nefeslilerde kullanılmış olan Tuba-Euphonium Performans Derecelendirme Ölçeği biçiminde tekrarlamıştır. Yine, yüksek faktör güvenilirliği ve güçlü bir ölçüt ve yapı geçerliği rapor edilmiştir. Bergee'nin bakır nefesliler performansıyla ilgili bulduğu faktörler Abeles'in faktörlerine göre biraz farklıydı. Bu çalışmada bakır nefesliler performans faktörleri: Yorum/müzikal etki, ton niteliği/entonasyon, teknik, ve ritim/tempo olarak belirlenmiştir (Akt: Barnes, 2002).

Çok yönlü faktörel tekniklerin kullanımı birçok müziksel performans ölçüm ölçeklerinin geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Çok yönlü faktörel teknikler nefesli ve vurmali çalgı performanslarının ölçümlerinde kullanılmışlardır: (Abeles, 1973; Bergee,1987; Nichols,1985), bando performansı (Decamp, 1980), koral ve solo vokal

performans (Cooksey, 1977; Jones, 1986), ve caz gitar performansı (Horowitz, 1994). Bilindiği kadarıyla bugüne kadar -aşağıdaki paragrafta açıklanan araştırma haricinde- yaylı çalgılar performansı için çok yönlü faktörel teknikler kullanılarak geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir çalışma bulunmamaktadır (Akt: Barnes, 2002).

Son olarak Gail V. Barnes'ın 2002 yılında yapmış olduğu çalışmada madde analizi sonucunda yaylı çalgılar performansında beş faktör oluşumu saptanmıştır. Bu faktörler: Artikülasyon/Ton, Ritim/Tempo, Entonasyon, Vibrato, ve Yorum/Müzikal Etki olarak sıralanabilir. SPRS (Strings Performance Rating Scale- Yaylı Çalgılar Performansı Derecelendirme Ölçeği)'nin son uyarlaması için 28 madde seçilmiş ve yaylı çalgı performanslarını değerlendirmek için kullanılmıştır. SPRS'nin faktör analizi birincil faktör yapısını doğrulamıştır. SPRS'nin jüri üyeleri arası güvenilirliği oldukça yüksek çıkmıştır. Ölçüt-ilişkili geçerliği ise orta düzeyde yüksek çıkmıştır (Barnes, 2002).

II.1.4. Yaylı Çalgılar Performans Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili

Türkiye'de Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Prof. Dr. Edip Günay'ın (1973) Filarmoni Dergisi'nde yayınladığı 'Yaylı Çalgı Öğretmede Bir Grup Özel Hedefler, İki Örnek Hedefin Davranışlara Çevrilmeleri ve Bu Davranışları Ölçebilecek Ölçü Araçları' adlı makalesi Türkiye'de yaylı çalgılar ölçme ve değerlendirme alanında ilk bilimsel çalışma sayılabilir.

1977 yılında Prof. Dr. Ali Uçan 'Uygulamalı Keman Eğitiminde Psikomotor Becerilerin ve Ürünlerin Ölçülmesi' adlı makalesinde analiz olgusu üzerinde durmuş, ürün ve süreç kavramlarını tartışmıştır. Keman çalma becerisini ölçmek amacıyla

çeteleme ve dereceleme ölçek örnekleri veren Uçan, bu çalışmasında örnek bir analiz sunmuştur.

Uçan'ın 1982 yılında yazdığı 'Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi' adlı doktora tezinde okula giriş, ara ve dönem sonu sınavlarında kullanılmak amacıyla performans ölçekleri geliştirilmiş ve istatistiksel olarak sınanmıştır.

'Müzik Eğitiminde Performans Testlerinin Yeri, Önemi ve Kullanımı'(1987) adlı bilimsel çalışmasında Prof. Dr. A. Uçan, müzik eğitiminde performans ölçeklerinin kullanılmasını savunmuş ve bu ölçeklerin geçerlik güvenirlik ve kullanılabilirlik ölçütlerine uyması gerektiğini belirtmiştir.

Prof. Dr. Edip Günay'ın 1989 yılında yayınladığı 'Müzik Öğretiminde Yöntem ve Değerlendirme' adlı bildiri çalışması sınıf müzik eğitimi ve okullardaki çalgı eğitiminin ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerinedir. Bu çalışmada yaygın olarak kullanılan blok flüt, mandolin ve keman gibi çalgıların, ayrıca koro ve işitme gibi müziksel alanların ölçümü için ölçek örnekleri verilmiştir.

Efe Akbulut 1996 yılında 'Keman Öğretim Programında Öngörülen Temel Hedeflerin Gerçekleşme Durumu' adlı doktora tezinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedef ve davranışları saptayabilmek amacıyla bir ölçek hazırlayıp uygulamış ve sonuçları yorumlamıştır.

Uğur Alpagut (1997) 'Çalgı Eğitiminde Performans İzleme Çizelgesi Yoluyla Hedeflerin Gerçekleştirilmesi Düzeyinin ve Sapmaların Belirlenmesi' adlı makalesinde önceden belirlenmiş hedeflere bağlı olarak yapılan eğitimi savunmuş ve I. Sınıf ikinci yarıyıl keman eğitimi derslerine ilişkin hedefleri sıraladığı bir örnek sunmuştur (Akt: Dalkıran, 2006).

Ayşegül Atak Yayla 2003 yılında tamamladığı ‘Müziksel Yeteneğin Ölçümü’ adlı doktora tezinde dünyada müziksel performans ölçümünde kullanılan bazı ölçekleri saptamış ve Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları giriş yetenek sınavlarını eleştirmiştir. Bu bağlamda müziksel algılama ve müziksel performansı bilimsel olarak ölçebilecek araçlar geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada öğretim görevlilerinin büyük bir çoğunluğunun standartlaştırılmış ölçekleri hiç tanımadığı saptanmıştır. Öğretim elemanlarının seyrek olarak kullandığı, kendileri tarafından geliştirilen ölçeklerin ise bilimsel ölçütlere uymadığı ortaya çıkmıştır.

Yayla 2004 yılında Isparta Müzik Eğitim Sempozyumu’nda sunduğu ‘Müziksel Performansın Ölçülmesi’ adlı bildirisinde ise dünyada yararlanılan standartlaştırılmış ölçeklerden söz etmiş ve ölçek türleriyle ilgili bilgi vermiştir. Bunun yanında uzman görüşleri alınarak hazırlanmış iki ölçek de örnek olarak sunulmuştur.

Alpagut, 2004 yılında ‘Keman Eğitiminde Kurul Önünde Gerçekleşen Sınavlarda Değerlendirmede Standardizasyon’ adıyla sunduğu araştırmasında keman sınavları kapsamındaki değerlendirme uygulamalarının standardizasyon çalışmalarının keman öğretmenlerinin katkılarıyla keman eğitimi sürecini olumlu yönde etkileyeceği görüşünü savunmuştur.

2004 yılında yapılan bir başka araştırmada ise Tebiş, Musiki Muallim Mektebi’nin kuruluşundan bugüne Türkiye’deki müzik eğitimi kurumlarında uygulanan çalgı eğitiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tarihsel bir bakış açısıyla sıralamış ve var olan ölçeklerden örnekler sunmuştur.

2006 yılında Prof. Dr. Ali Uçan’ın danışmanlığında Esra Dalkıran’ın hazırladığı ‘Keman Eğitiminde Performansın Ölçülmesi’ adlı doktora tezi bu alanda

Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda uygulanan yaylı çalgı performans ölçme yöntemleriyle ilgili önemli saptamalar yapmakta ve uzman görüşleri doğrultusunda geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre tüm yarıyıl sonu sınavları jüri tarafından gerçekleştirilmektedir. Keman öğretim görevlileri gerek dünyada uygulanan gerekse Türkiye'de geliştirilmiş performans ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip değiller ve bu standart ölçme araçlarından yararlanmamaktadırlar. Öğretim görevlileri geleneksel yöntemlerle uyguladıkları ölçme ve değerlendirme durumlarında 'programın gereklerini yerine getirmiş olma düzeyi', 'sınav performansı' ve 'dönem içi performans' davranışlarına önem vermektedirler. Teknik olarak entonasyon, hazır bulunuşluluk, doğru duruş-tutuş, sağ el tekniği, sol el tekniği, eserin bütünlük içinde seslendirilmesi ve güzel bir ton gibi faktörlere önem verilmektedir.

Aynı araştırmanın sonuçlarına göre yaylı çalgı sınavlarında bilimsel olarak geçerli ve güvenilir ölçme aracı kullanmadan yana görüş bildiren öğretim elemanları performans ölçümünün kaydedilmesinin de yararlı olacağı görüşündedirler. Dalkıran, araştırması kapsamında geliştirdiği ölçme aracını tartışmış ve keman sınavları için geliştirilen bu ölçeğin viyola, viyolonsel ve kontrbas için de kullanılabilmesini savunmuştur.

II.2. YAYLI ÇALGI DERSİ VE ÇALGI ÇALIŞMA TUTUMLARININ

PERFORMANS BAŞARISINA ETKİSİ

İlgili çalışmalara geçmeden önce 'tutum' kavramına ilişkin edinilecek kuramsal bilgiler, düşünce ve davranışa yön veren bu olgunun performansa ne denli etki ettiğini anlamaya ışık tutacaktır.

II.2.1. Tutum

Tutum, olumlu ve olumsuz değerlendirme ya da duyguları da içeren, bütünü merkezi bir konu ya da nesneyle ilgili bir düşünce, inanç ve bilgiler toplamı olarak düşünülebilir. Bu bilgi ve duygu toplamı belirli bir davranışa yol açmak eğilimindedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003: 338).

Tutum ile bilgi kesin olarak ayrılamamakla birlikte aynı şey değildir.

“Tutumlar değişmeye karşı oldukça dirençli olma eğilimindedir, genellikle yeni bir gerçek karşısında kolayca değişmez ve bu açıdan bilgilerle karşılaştırıldığında daha karmaşıktırlar” (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003: 366).

Baron ve Byrne’a göre (1977):

“Tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edindir” (Akt: Cüceloğlu, 1991: 521).

II.2.2. Tutum Kuramları

Koşullanma ve Pekiştirme

Bu kuram daha çok Carl Howland ve Yale Üniversitesi’nden diğerleri tarafından çalışılmıştır. Bu kurama göre tutumların öğrenimi büyük ölçüde diğer alışkanlıkların öğrenimiyle benzerlik taşır. Bir başka deyişle öğrenmeyi oluşturan temel süreçler tutumların gelişimine de doğrudan uygulanabilmektedir. Bir tutum geliştirirken birey çağrışım, pekiştirme ve taklit süreçleriyle bilgi ve duyguları öğrenmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003: 344).

Özendiriciler ve Çatışma

Bu kuram daha çok tutum değişikliği üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenme ilkeleri ve özendiriciler açısından açıklamalar tutum değişikliği üzerindeki çalışmaların çoğunda yaygındır. Bu çalışmalar tutum değişimi durumuna bir yaklaşıma-uzaklaşma çatışması açısından bakarlar. Bu kurama göre birey, çatışan amaçlarla karşı karşıya kaldığında kazancını en üst düzeye çıkararak konumu benimsemektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003: 347).

İşlevselcilik

İşlevselcilik kuramında birey, kendisi için gördüğü psikolojik işlev ya da sağladığı yararı değerlendirerek, var olan tutumunu seçer veya yeni bir tutum benimser. Tutumlar bu kuram kapsamında Katz (1960), Smith, Bruner ve White (1956) tarafından işlevlerine göre ayrılmışlardır. Bir tutum 'araç', 'değer açıklayıcılık' gibi işlevlerin yanında 'benliği savunma' işlevi için benimsenebilir. Diğer bir işlevler sınıfı da bilgi ya da 'nesne değerlendirmesi' olarak tanımlanmıştır (Akt: Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003: 348).

Bilişsel Tutarlılık

Bu kurama göre birbirleriyle tutarsız birçok inanç ve değere sahip bir birey bunları daha tutarlı bir duruma getirmeye çalışır. Eğer bilişleri tutarlıyken tutarsızlığa yol açacak yeni bir bilişle karşılaşmışsa, tutarsızlığı en aza indirmeye çabalar. Diğer psikolojik olgulardan çok tutumlar üzerine geliştirilmiş olan bu kuramın kapsamında değinilen diğer kuramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Denge Kuramı: Tutarlılık kuramının uygulanabileceği bilişsel bir sistem olan bu kurama göre nesnelerin her birine ve nesneler arasındaki ilişkiye ait birey değerlendirmeleri bulunmaktadır. Burada dengesiz olan bir sistemin dengelilik yönünde değişeceği savunulmaktadır.

Uygunluk Kuramı: Tutum değişikliğinin açıklanmasında Osagood ve Tannenbaum (1966) tarafından önerilmiş bir başka kuram olan uygunluk kuramı, yalnızca bir kişinin, diğer bir kişi ya da nesneye yönelik olumlu ya da olumsuz tutumunun etkisine vurgu yapan bir olgudur.

Duyuşsal-Bilişsel Denge Kuramı: Bu düşünceye göre insanlar bilişlerini de duygularıyla tutarlı biçime getirmeye çalışırlar yani bir sorunla ilgili inanç ve bilgilerin belirlenmesinde duygusal tercihlerin de rolü vardır.

Bilişsel Çelişki Kuramı: Bilişsel tutarlılık kuramlarının sonuncusu olan bilişsel çelişki kuramı 1957 yılında Festinger tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre inanç ya da tutumlarla davranışlar arasında tutarsızlıklar bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin iki kaynak bulunmaktadır: Karar sonrası bilişsel çelişki ve tutuma ters düşen bir davranışta bulunmanın etkileri (Akt: Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003: 349).

Yükleme Kuramı: Fritz Heider yükleme kuramının kavramlarını ortaya atan ilk psikologlardan biridir (Cüceloğlu, 1991). Bu kurama göre insanlar bilinçlerinde bulunan farklı biliş ve duyguları gözden geçirdikten sonra sonuçları ifade ederek kendi tutumlarını kendilerinin belirlediğini varsaymaktadırlar. Bu kurama göre içsel ya da bireysel bir yükleme yapıldığı sürece tutum değişikliği davranış değişikliğinin bir sonucudur (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003:356).

II.2.3. Tutumların Oluşumu

Bu konuda birçok tez ileri sürülmüştür. McGuire, Reich-Adcock ve Lambert tutumların oluşumuyla ilgili etkenleri aşağıdaki gibi saptamışlardır:

- 1- Genetik faktörler
- 2- Fizyolojik koşullar (olgunlaşma, hastalık, bağımlılık vb.)
- 3- Tutum konusu ile doğrudan deneyim
- 4- Kişilik

- 5- Toplumsallaşma süreci
- 6- Grup üyeliği
- 7- Sosyal sınıf (Akt: Moray, 2003: 29)

Birey ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşılaştığı zaman başka insanların aynı durumda nasıl başarı gösterdiğini taklit etme davranışını gösterir. Bunun yanında özdeşim yoluyla da tutumlar edinilebilir.

“Özdeşim, bireyin örnek aldığı belli bir kişinin yaptığı davranışlar ile kendi davranışlarını özde bir hale getirmesidir. Özdeşilen insan bir model olarak algılanmakta, ona hayran olunarak, duygusal bir bağla bağlanılmaktadır” (Aydın, 1993: 47).

Geçmiş yaşantılar da tutumların oluşumunda önemli bir rol oynamaktadırlar.

II.2.4. Yaylı Çalgılar Eğitiminde Tutumu Oluşturan Öğeler

Tutum kavramı, sosyal psikoloji disiplini içerisinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin birleşmesi biçiminde açıklanır. Bu noktada Moray’ın araştırmasında (2002) bu bileşenlerin çalgı eğitimiyle ilişkilendirilmiş biçimlerini anımsamak gerekir:

“1- Düşünce Boyutu: Çalgı çalan birey kendi için bir anlam taşıyan çalgı çalışma ile ilgili deneme-yanılma ve çeşitli telkinler yoluyla kendine özel bir çalgı çalışma inancı edinir. Bu inanç çalgı çalışma tutumunun düşünce yönünü oluşturur. bu inancın yokluğu ya da yetersizliği, çalgı çalışmaya yönelik gerekli olan tutumu oluşturan üç öğeden birinin eksikliği demektir ki bu da çalgı çalışmaya yönelik tutum kazanmada önemli bir engeldir.

2- Duygu Boyutu: Çalgı çalan bireyin çalgı çalışma ile ilgili tavrı, duygusu ve değerleri, onun çalgı çalışma tutumunun duygusal yönünün belirleyicisidir. Çalgı çalışmayı gereksiz bulan ve tutum kazanmanın duygu boyutuna ilişkin değerlere yeterli düzeyde sahip

olamayan bir çalgı öğrencisinin de yine çalgı çalışmaya yönelik tutum kazanması zordur.

3- Davranış Boyutu: Çalgı çalan bireyin çalgı çalışma tutumuna karşı gözlenebilen tüm davranışları davranışsal öge belirtilerini oluşturur. Tutum kazanmada düşünce ve duygu boyutunda gereken değerlere sahip olan çalgı öğrencisi için davranış boyutunu gerçekleştirmek sorun değildir. Çalgı çalışmaya yönelik tutum kazanmada önemli olan, düşünce ve duygu öğelerinin yeterli olması ve davranış boyutunu gerçekleştirebilmesidir. Böylece tutumun bu üç ögesi işlerlik kazanacak ve beklenen tutum ortaya çıkacaktır” (Moray, 2002: 22).

II.2.5. Tutumu Diğer İç Etkenlerden Ayıran Ölçütler

Piaget (1932) tutum kavramının sosyal psikolojide ayrı bir kavram olarak kalmasını sağlamak ve her şeyi içeren psikolojik bir kavram haline getirerek önemini azaltma yanılığısından uzaklaşmak için bu kavramı kesin ölçütlerle diğer iç etkenlerden ayırmıştır. Buna göre

- 1- Tutumlar doğuştan gelmez
- 2- Tutumlar az çok kalıcıdır
- 3- Tutumlar daima bir özne-nesne ilişkisini içerirler
- 4- Bir tutumun göndergesi az ya da çok sayıda maddeyi kapsayabilir.
- 5- Tutumların güdüsel-duygusal özellikleri vardır (Akt: Moray, 2003: 28).

II.2.6. Tutumun Oluşmasında Dış Etkenler

Tutumların oluşumunda bireyin doğduğu andan başlayarak tüm yaşamı boyunca çevresinde deneyimlediği olaylar ve farkına vardığı olgular etki etmektedir. Bu bağlamda özellikle bireyin yakınında bulunan insanlar, aile, arkadaşlar, okul, medya gibi etkenler çeşitli tutumların oluşumunda rol oynamaktadırlar.

“Doğumdan buluş çağına kadar çocukların tutumları hemen hemen tamamen ana-babaları tarafından şekillendirilir. Çocuklar büyüdükçe

ana-babaların tutumlar üzerindeki etkisi azalır ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşır. Bir bireyin tutumlarının büyük bir kısmı 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şekillerini alır ve daha sonra çok az değişir. Tutumların kesinleştiği 12-30 yaşlar arasındaki bu süre 'kritik dönem' olarak adlandırılır. Kritik dönem boyunca tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynar. Akranların etkisi, kitle iletişim araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim ” (Atalay, 1998: 21).

II.2.7. Yaylı Çalgı Dersi ve Çalgı Çalışma Tutumları İle İlgili Bilimsel

Araştırmalar

Öğrencilerin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarını biçimlendiren temel etkenlerden biri öğrencilerin kendi çalışma yaklaşımları olmaktadır. Marton, Saljö ve Biggs (Moray, 2003) öğrencilerin çalışma yaklaşımları ve motivasyonlarında önemli farklılıklar bulmuşlardır. Bu bulgulara dayanarak araştırmacılar öğrencilerin çalışmaya karşı yaklaşımlarını 'derin yaklaşım' ve 'yüzeysel yaklaşım' olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Derin yaklaşımda öğrenci anlamlı bir öğrenme motivasyonuna sahiptir ve bütün dikkatini anlamaya vermekte, bütün bilgileri yaratıcı ve aktif bir biçimde öğrenmektedir. Yüzeysel yaklaşımda ise öğrenci fikirleri ezberlemeye önem vermekte, rutin bir öğrenme temposu izlemektedir; amaç 'geçişirme'dir. Rossum ve Schenk (1984) derin yaklaşıma sahip öğrencilerin bir makaleyi okumaktan zevk aldıklarını, yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin ise sıkıntı duyduklarını saptamıştır (Moray, 2003: 45).

Öğrencilerin ders çalışmaya karşı tutumu sınavdaki davranışlarını da etkilemektedir. Yüzeysel yaklaşıma sahip öğrenciler sınavlarda diğer öğrencilere göre daha sinirli olmaktadır (Rossum ve Scheak, 1984. Akt: Moray, 2003:46).

Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileri de derse veya çalışmaya karşı olan tutumu etkilemektedir. Cogan (1956) öğretmenin davranışlarının öğrenciyi iki biçimde etkilediğini öne sürmektedir. Öğretmenin olumsuz tavrı öğrencide endişe ve uzaklaşma etkisi yaratır. Bu durumda öğrenci yalnızca gerektiği kadar çalışacaktır. Öğretmenin olumlu tavrı ise öğrencide sevgi, saygı ve yaklaşma etkisi yaratır ve öğrenci kendi arzusuyla ek çalışmalarda bulunacaktır.

Barry ve McArthur (1994) 94 müzik özel ders öğretmeniyle bir anket kullanarak yaptıkları araştırmada öğrencileri çalışmaya yönlendirmek için ne gibi bilgi ve tarifler verdiklerini sormuştur. Öğretmenler çalışmayla ilgili bilgileri öğrencileriyle her zaman konuştuklarını belirtmişler fakat belirli bilgi ve prosedürler konusunda bir tutarlılık bulunmamıştır.

Müziksel becerileri geliştirmek için bir rutinin tekrar edilmesinin değeri sorgulanmasına rağmen birçok öğretmen ve öğrencinin, çalışma planı yapılması ve bunun, öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması konusundaki yararının değerlendirilmesi konusunu tartışmadıkları gözlemlenmiştir. Tüm öğretmenler derslerinde belirli çalışma stratejilerinin tartışıldığını belirtmişler fakat öğrencilerin %41'i öğretmenleriyle bu konuyu tartışmadıklarını bildirmişlerdir (Kotska, 2002).

Araştırmacılar işitsel bir model kullanmak gibi bazı davranışların tek başına çalışmaya kıyasla performansa yönelik daha olumlu sonuçlar doğurduğunu saptamışlardır (Folts, 1973; Wagner, 1975; Zurcher, 1975; Rosenthal, 1988,1981. Akt:Kotska,2002). Madsen ve Geringer (1981) çalışma sırasında bir 'dikkat dağıtma indeksi' kullanımının öğrencileri göreve yakın tuttuğu için performansı artırdığını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada Geringer ve Kotska (1981) çalışma sırasında öz-değerlendirme formu kullanan başlangıç seviyesi piyano öğrencilerinin diğerlerine göre daha fazla geliştikleri gözlemlenmiştir (Akt: Kotska, 2002).

Kotska (2002) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite düzeyindeki çalgı öğrencileri ve öğretmenlerinin çalışmayla ilgili beklenti ve tutumları 10 soruluk bir anket aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerin çalışma sırasında müziksel beceri olarak kendileri için en önemli değerin ‘müzikalite’ olduğu üzerinde ortak görüş bildirmişlerdir. Daha önceki araştırmalarda (Kotska, 1997; Lowder, 1983) daha yüksek bulunmasına rağmen deşifre çalışmalarına olan tutum bu çalışmada göreceli olarak düşük çıkmıştır.

Geringer ve Kotska (1984) üniversite son sınıf öğrencilerinin sözel raporlarını canlı gözlemlerle karşılaştırmış ve öğrencilerin çalışma odasındaki performans davranışlarını abarttıklarını gözlemlemişlerdir. Gözlemler, öğrencilerin çalışma zamanlarının %72’sini kullandığını; %10 gibi bir zamanın çalgıyı hazırlama, çalgı kutusunu açma gibi etkinlikler, %18’lik bir zamanın ise arkadaşlarla konuşma, yemek yeme gibi görev dışı davranışlarla geçtiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin çoğu kendi çalgı çalışma süreçlerini ‘tatminkâr’, ‘uğraştırıcı –iyi anlamda-’ olarak tanımlarken öğrencilerin yarısı bu sözcükleri kullanmıştır. Bazı öğretmenler çalgı çalışmayı ‘sıkıcı ama gerekli’ olarak nitelendirirken öğrenciler bu değerlendirmeyi öğretmenlerin iki katı fazla belirtmişlerdir. İki grupta da çok az kişi çalışmayı ‘rahatlatıcı’ olarak tanımlamışlardır.

Jorgensen (2002)’e göre üniversite düzeyi çalgı öğrencileri hem çalgı performansında hem de çalışma davranışlarında uzman olmalıdırlar. Performans ve çalışmada uzmanlıkla ilgili tartışmalar son yıllarda doęa/yetiştirme tartışmalarıyla ilişkilendirilmiştir (Gagné, 1999; Sloboda ve Howe, 1999). Yetenek ve sıkı çalışmanın etkisiyle ilgili bu tartışmalar genetik farklılıkların müziksel başarıya ne kadar etki ettiği anlaşılana kadar çözülemeyecektir (Sloboda ve Howe, 1999).

Çalışma algı performansının gelişimi için önemli bir faktördür. Üniversite düzeyinde müzik eğitimi alan ve kariyer yapmak isteyen öğrenciler için bu çalışma çok büyük önem taşımaktadır. Uzmanlar arasında bu konuyla ilgili çeşitli görüşler

vardır. İvan Galamian '*Her öğrencinin belirli ve değişmez bir programda belli saatlerle çalışma yapması gibi dogmatik bir düşünce anlamlı değildir*' (1964: 94) demektedir. Diğer taraftan Karl Richter gibi bazı usta icracılar çalışma miktarıyla performans başarısı arasında doğru orantı olduğuna inanıp sınırsız miktarda çalışmayı önermektedirler Üçüncü bir görüş ise kemancı Josef Szigeti'nin de savunduğu gibi fiili olarak çalmanın yanında çalışmada zihinsel alıştırmaların da bulunması gerektiğini vurgulamaktadır (Jorgensen, 2002).

Bir çalgıda ustalaşmak için gerekli beceri düzeyi ile bu düzeye ulaşabilmek için gerekli çalışma miktarı arasındaki ilişki zor bir konudur. Sloboda (1994) beceri düzeyinin yapılan ilgili çalışmaya neredeyse tamamen bağlı olduğunu yazmıştır. Bu durum, çalışma miktarıyla başarı düzeyinin doğru orantılı olduğunu gösterir. Bununla beraber her becerinin gelişimi için belli bir zamana gereksinim olduğu da bilinmektedir. Sloboda buna 'ilgili çalışma'-relevant practice- derken Ericsson, Krampe ve Tesch-Romer 'dikkatli çalışma'-deliberate practice- olarak adlandırmıştır, diğerleri ise 'çalışmanın niteliği', 'çalışmanın verimliliği' olarak bahsetmektedir. Bu konu üzerine yapılan araştırmalar çalışma zamanı miktarı üzerine üç farklı görüş ortaya çıkarmıştır:

- 1- İlk başlama yaşı (Jorgensen, 2001; Kopiez, 1997; Linzenkirchner, 1994; Sloboda ve Howe, 1991; Sloboda, Davidson, Howe ve Moore, 1996; Sosniak, 1985a).
- 2- İlk başlama yaşından bugünkü duruma kadar olan toplam çalışma miktarı (Ericsson, 1993; Hayes, 1981; Sloboda ve Howe, 1991; Sloboda, 1996; Sosniak, 1985a, b, 1990).
- 3- Belirli bir zaman ya da sınırlı bir zaman diliminde yapılan çalışma miktarı (Ericsson, 1993; Hallam, 1998; Linzenkirchner,1994; O'Neill, 1997; Sloboda, 1996; Vacher, 1992; Wagner, 1975; Williamon ve Valentine, 2000; Zurcher, 1975, Akt:Jorgensen, 2002).

Bazı araştırmalarda sadece biri kullanılırken bazılarında ise üç bakış açısının birleşimi de kullanılmıştır. Bu bakış açılarının ilk ikisi dikkate alınarak yapılan çalışmalarda erken yaşlarda (4-6) algı eğitimine başlayıp çalışma miktarını giderek artıran öğrencilerin, 15-16 yıllık bir zaman dilimi içerisinde toplam çalışma miktarı 7000-8000 saat olmak suretiyle yirmili yaşlarında uzman-usta düzeyine eriştikleri saptanmıştır (Jorgensen, 2002).

Üçüncü bakış açısına göre yapılan araştırmalar ise üniversite müzik eğitimini en fazla ilgilendiren türdür. Sonuçlar bir çalışmadan diğerine değişkenlik göstermektedir. Bu çalışmalardan bazıları çalışma zamanı miktarı ile performans başarısı arasında düşük bir artı yönde korelasyon olduğunu kanıtlamaktadır.

Konservatuar ğrencileri arasında Jorgensen (2002) tarafından yapılan bir araştırmada çalgı çalışma ile performans başarısı arasında artı yönde bir korelasyon bulunmuştur. Bu araştırmacıya göre çalışma miktarı ve performans başarısı hakkında tartışıp kuramlar ortaya koyarken genel başarı, performans yeteneği ve tek bir müzik parçasının çalışılıp yorumlanması durumlarını birbirinden ayırmak gerekmektedir.

II.2.8. Yaylı algı Dersi ve çalgı alışma Tutumları İle İlgili Türkiye’de

Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Ülkemizde ğrencilerin yaylı çalgı çalışma alışkanlık ve tutumları ile ilgili bilimsel araştırma bulunmamakla beraber konuyla ilgili bazı araştırmalar yürütölmüştür. Bunun yanında öğrencilerin genel çalışma alışkanlık ve tutumlarıyla ilgili ilk araştırma Küçükahmet (1987)’in Brown-Holtzman’ın ‘Survey of Study Habits and Attitudes, Form C’ ölçeğini Türkçeye uyarlaması sonucu gerçekleştirilmiştir. Tüm Türkiye üniversitelerinde öğrenim gören öğrencileri kapsayan bu çalışma öğrencilerin çalışmaya karşı yaklaşımlarının genelde yüzeysel olduğu sonucuna varmıştır. Günlük ders çalışma alışkanlığının genellikle kazanılmadığı, ödevlerin

geciktirildiği, çalışma ortamlarına dikkat edilmediği ve ğretmeni benimseme konusunda öğrencilerde ktmselik gibi bulguları kapsayan bu araştırma akademik güçlükleri olan öğrencilerin çalışma aalışkanlıklarını iyileştirecek önerilerde bulunmuştur (Akt: Moray, 2002).

Baymur ve arkadaşları (1978)'nin yürüttüğü bir başka çalışmada öğrencilerden kendilerini verimli çalışmadan alıkoyan nedenlerden n sıralamaları istenmiştir. Öğrenciler birinci nedenin 'zihinlerini kurcalayan bir problemleri olması', ikinci nedenin 'ev ve yurt durumlarının düzenli olmaması', nc nedenin ise 'rahat çalışma yeri bulamama' olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler maddi yönden rahatlık, kişisel sorunların bulunmaması ve aile ilişkilerinin düzenli olması gibi konuların çalışmalarının verimli olmasını teşvik eden etkenler olduğunu belirtmişlerdir (Moray, 2002).

Kalfazade (1986) ğrencilerin çalışma aalışkanlık ve tutumları ile ana-babanın eğitim seviyesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları ana-babanın eğitim seviyesinin öğrencilerin ders çalışma tutum ve aalışkanlıklarını çok fazla etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Son olarak niversite müzik ğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve aalışkanlıklarının incelendiği Moray'ın (2002) yüksek lisans tezinde bu konuya özel olarak geliştirilmiş 'çalgı alışma Tutum leği' veri toplama aracı olarak kullanılmış, Marmara, Mimar Sinan ve Kocaeli niversitelerinde müzik öğrenimi gören öğrenciler bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Yukarıda bahsedilen araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin çalgı tutum ve aalışkanlıklarının çalgı türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ise en az bir saat ile en çok dört saat arasında değişmektedir. Çalışma süreleri yüksek olan öğrenciler öğretmenlerinden verimli bir eğitim aldıklarını düşünmektedirler. Örnekleme kapsamındaki okullar arasında

ailelerin gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, ailelerinin aylık geliri yüksek olan öğrencilerin çalgı çalışma tutum ve alışkanlık puanları da yüksek bulunmuştur. Bunun yanında ana-babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin tutumlarıyla ilgili herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. İleriye yönelik hedefler açısından bakıldığında yurt dışında eğitim hedefi olan öğrencilerin çalgıya karşı tutumu en yüksek derecede olurken; çalgıyı kullanmamayı düşünen öğrencilerin tutumu en düşük seviyede kalmıştır. Üniversite müzik öğrencilerinin mezun olunan okula göre çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

II.3. YAYLI ÇALGILAR PERFORMANSINDA ZİHİNSEL ALIŞTIRMA VE BETİMLEMELER

II.3.1. Zihinsel Alıştırma ve Betimlemelerin Temeli ve Yaylı Çalgı Performansında Kullanımı

Bazı araştırmacılar gerçek eylem durumlarında beyinde oluşan etki-dürtülerin, aynı eylemler imgelendiği zaman daha az da olsa beyinde aynı etkileri yarattığını belirtmektedir. Buna 'psikonöromaskuler kuram' denilmektedir (Sisterhan, 2004).

Sembolik öğrenme kuramı zihinsel betimlemelerin, atletlerin davranış kalıplarını anlama veya kazanmalarına yardımcı olan bir kod sistemi olarak görev yaptığını belirtmektedir. Tüm hareketler ilk önce merkezi sinir sistemimizde kodlanır. Böylece hareketlerin ayrıntılı bir tasarım ya da planını elde etmiş oluruz. Zihinsel betimleme tarafından yaratılmış bu sembolik bileşenler hareketlere alışmamızı ve bunları otomatik olarak yapmamızı sağlar. Bu kuram, zihinsel betimlemenin motor hareketlerden çok bilişsel bileşenler gerektiren hareketler üzerinde yararlı olduğu savı tarafından da desteklenmektedir (Sisterhan, 2004).

Bir beceriyi öğrenirken bilgi, duylardan geçerek beyne, nöropsikologların ‘kısa süreli bellek’ dedikleri bölüme gider. Bu bölge beynin korteksinin ön kısmında bulunur. Kısa süreli bellek bir taslak veya karalama sayfası gibi işlev görür. Bir hareket veya düşünce yeterli derecede tekrarlanırsa, hipokampüsteki uzun süreli belleğe geçer. Uzun süreli belleğin değişik türleri vardır; yüzler ve yerler, olaylar ve figürler veya bir şeyin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili -yordamsal- bilgileri saklar. Yordamsal bellek bilinçaltı ve otomatiktir. Bazı kuramcılar (Herbert, 2005) yukarıda bahsedilen bu süreci üç basamak halinde açıklamaktadırlar:

1. Bilinçli yetersizlik “keman çalamayacağımı biliyorum ama öğrenmek istiyorum”
2. Bilinçli yeterlilik “bu parmaklandırma hakkında gerçekten düşünmem lazım”
3. Bilinçsiz yeterlilik “bu parça kendi kendini çalıyor!”

Yaylı çalgı çalışması yapmanın ana görevi motor ve işitsel bellekleri güçlendirmektir yani, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmaktır. Bu yüzden çalışılan eser ve etütlerin zihinsel olarak nasıl daha verimli işleneceğinin öğrenilmesi; öğretilmesi gerekmektedir.

II.3.1a. Zihinsel Betimleme

Bu noktada ‘zihinsel betimleme’ ve ‘zihinsel alıştırma’ kavramlarını daha ayrıntılı incelemekte yarar vardır. Bu iki terim birbirinden ayrı iki zihinsel kavramı anlatmaktadır.

Zihinsel betimleme, çalgıyı çalışırken veya bunu düşünürken yapılan bilinçli, istendik imgelemeyi gösteren daha genel bir terimdir (Sisterhan, 2004). Zihinsel betimlemeler iki kategoriye ayrılabilir:

1- Zihinsel tasarı: Ulaşmak istediğiniz idealleri somutlaştıran zihinsel bir modelin yaratılması durumudur.

Zihinsel modelin tasarısı her zaman fiziksel olarak çalma durumundan önce gelir. Çalmadan birkaç saniye önce zihinsel model tasarlamak öğrencinin sinir sistemini programlamasını sağlayarak performansını iyi yönde etkilemektedir.

Tasarılar aynı zamanda ne amaçladığımızı da açıklamaya yarar. Örneğin öğrenci çalgısını çalışırken neyi başaracağını düşünür-hayal eder. Öğrenci alışık olmadığı yeni çalgı becerileri için zihinsel tasarı yaparken kendi deneyimleri yanında öğretmenleri ve diğer model aldığı performanslardan edindiği bilgiyi kullanır (Freymuth, 1999:25).

Bu noktada dış ve iç imgelemden söz etmek gerekmektedir. Birçok uzman iç imgelemin dış imgelemden daha etkili olduğuna inanmaktadır.

- İç imgelem; öğrencinin performansı kendisi gerçekleştirmiş gibi etkinliği kendi içinde hayal etmesi durumudur. Usta icracılar genellikle iç imgelemi benimsemektedirler (Harris ve Robinson, 1986). Bu teknikte görsel geribildirim yerine işitsel ve bedensel duyular üzerinde durulur. Öğrenci, yeteneği nasıl olursa olsun en baştan itibaren iç imgeleme hâkim olabilmek için çaba göstermelidir. Çünkü bu zihinsel tasarı modeli öğrenmeyi kolaylaştırır ve çalma deneyimini güçlendirir.
- Dış imgelem ise; öğrenci zihinsel betimlemeyi yeni öğrenirken kullanılabilir bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencinin performansı düşünürken kendi kendisini televizyondan izler gibi dışardan hayal etmesidir (Sisterhan, 2004). Bu bakış açısı özellikle performans hazırlıkları sırasında yararlı olmaktadır. Müziksel sorunları çözmek ve performansı güçlendirmek için çok fazla zaman harcadığından dolayı sahnede bulunmanın, genel performans üzerindeki etkisi çoğu zaman gözden kaçmaktadır. Öğrencinin özgüvenini sağlamak için de bu yöntemin kullanımı olumlu sonuçlar verebilmektedir (Freymuth, 1999: 70).

2- Zihinsel anımsama: Zihinsel betimlemenin geçmiş bir olayla benzeşen bir deneyimi içermesi durumudur.

Anımsama her zaman deneyimden sonra gerçekleşir. İyi bir performans gösterdiğimiz zaman, bu deneyimin anımsanması, belleğimize yerleşmesine yardımcı olur. Deneyimin anımsanması aynı zamanda mükemmel çalış becerileri için bir model oluşturur. Diğer taraftan eğer öğrencinin çalışını geliştirmesi gerekiyorsa, anımsama, zorlukları analiz etme ve olası çözümler üretmeye yardımcı olur (Freymuth, 1999: 24).

II.3.1b. Zihinsel Alıştırma

Fiziksel beceriler çok basitten çok karmaşığa doğru seyreden bir sıralamada gruplanabilir. Beceri ne kadar karmaşık ve zor ise onu uygulamak ve mükemmelleştirmek için o kadar çok entelektüel etkinlik ve zihinsel alıştırma miktarı gerektirir.

Zihinsel alıştırma öğrencinin yeni bir beceriyi öğrenirken çalıştığı motor ve bilişsel süreçlerle ilgili bir tekniktir. Zihinsel alışırtmalar öğrenci tarafından performansa hazırlandığı sırada bir parçayı öğrenip hatırlarken kullanılır. Fiziksel ve zihinsel alışırtmaları birleştirmiş birçok deneysel araşırtmada zihinsel alışırtmaların kullanımını destekleyen sonuçlar alınmıştır (Sisterhan, 2004).

Çalgı çalışırken mutlaka duyuşal geribildirim sağlanmalıdır. Çalışma ve çalışma düzeni sürekli hatırd tutulmalı, çeşitli müziksel teknik ve durumlar analiz edilmelidir.

Zihinsel alışırtmaların iki temel işlevi vardır:

- 1- Duyusal geribildirime olan farkındalığı yükseltir,
- 2- Zihne bilinçli bir kontrol kazandırarak fiziksel hareketlere tepki vermek yerine onları yönetmesini sağlar (Freymuth, 1999: 53).

Yaylı çalgı çalarken böyle bir zihinsel önderlik müziksel ve teknik devamlılığı sağlar. Zihin önderliğinde çalışmak için öğrenci, her sesi düşünebilmesine olanak sağlayan bir hızda çalışmalı, buna eşlik eden düşünce ve duyguları çalınan notaların hemen öncesinde hissedebilmelidir.

Sözel ipuçları kullanmak, olayları hemen öncesinde düşünebilmeyi ve etkinliğin sıralanışındaki akışı güçlendirir.

Müziksel bir becerinin zihinsel yönlerini güçlendirmek için gerekli diğer bir etken ise 'model alma'dır. Eğer öğrenci mükemmel teknik ve müzikaliteye sahip bir müzisyeni izleyip dinlerse, onunla empati kurarak bu biçimde çalmanın nasıl olduğunu daha iyi bir biçimde duyumsayıp anlar (Freymuth, 1999:55).

II.3.2. Zihinsel Alıştırmanın Öğeleri

1- Çalgı çalışma yeri düzenlenmelidir. Gerek fiziksel gerekse zihinsel olarak çalışırken öğrenci, çevresinin rahat ve engelleyici etkenlerden arınmış olmasını sağlamalıdır. Işıklandırma, çalışma yerinin ısısı, bedene yeterli derecede su veya sıvı alma gibi etkenlere dikkat edilmelidir. Zihinsel çalışma ve molalar sırasında yapılacak vücut gerdirmeye hareketleri için uzun sporcu yastıkları bulundurma, çalışma ortamındaki resimler, giysilerin renkleri gibi bazı objeler de öğrencinin daha rahat olmasını sağlar (Freymuth, 1999: 34).

2- Sağlıklı beden kullanımı sağlanmalıdır. Bedenin duruşundaki düzen ve kas rahatlığıyla ilgili farkındalık çalgı çalmanın en önemli fiziksel etkenlerindedir ve çalışmalar sırasında izlenmeli, denetlenmelidir. Çoğu öğrenci sağlıklı beden

kullanımı konusunda yardıma gereksinim duyar. Bu konuda Rolfing Movement, Aston Pattering, Alexander Tekniği, Feldenkreis ve Pilates yöntemleri yanında Yoga'dan da yararlanılmaktadır (Freymuth, 1999: 35).

3- Zihinsel betimlemelerin canlılık, doğruluk ve esnekliği gibi öğeler, gerçek karşılıklarıyla tamamen ilişkili olabilmeleri açısından etkili olmaları bağlamında son derece önemlidir. Zihinsel betimleme ve alıştırmalar akılda canlı ve kesin bir biçimde canlandırılabilirler. Bu düşünceler gerektiğinde değişip gelişebilmeleri için aynı zamanda esnek olmalıdır.

4- İnsanoğunun çevresini algılamasını sağlayan beş duyu organı bulunmaktadır. Zihinsel alıştırma ve betimlemelere çalışırken bu beş duyunun düşüncede en iyi biçimde betimlenebilmesi açısından her biri için özel alıştırmalara gereksinim duyulabilir.

i- Görsel betimlemeler: Görsel betimleme ve anımsamalar bir nesneye baktıktan sonra göz kapatılarak zihinde yeniden yaratma yöntemiyle çalışılabilir. Notaya dikkatle bakıp gözü kapatarak onu yeniden zihinde yaratmak görsel belleğin kullanımını sağlayacaktır. Bu çalışma birkaç notayla başlayıp birkaç ölçüye varana dek uygulanabilir. Bu çalışma özellikle bir taraftan notaların temsil ettiği sesleri zihinde duyarken diğer taraftan çalgıyı çalarmış gibi düşünöldüğünde çok yararlı olabilmektedir (Freymuth, 1999: 36).

Çalgının incelenmesi, ona çeşitli yönlerden bakılması ve görölen şeylerin düşüncede devam ettirilebilmesi, ayrıntıların algılanması açısından oldukça yararlı olmaktadır.

Öğrenci fiziksel olarak çalarken bedeninin, özellikle kollar, eller ve parmaklarının çalgıya dokunurken nasıl göröndüğünü ve nasıl hissettiğini algılamalıdır.

Çalgı çalma betimlemeleri yapılırken perspektif, çevreyi de içerecek bir biçimde genişletilebilir. Öğrenci hayalinde, kendisiyle beraber çalan arkadaşlar, şef ya da dinleyicileri düşünebilir.

Öğrenci kendi zihninde, kendisine dışarıdan bakan biri olduğunu hayal edip değişik açılardan kendi çalışını izleyebilir. Bu zor geliyorsa öğrenci kendisinin görüntü kaydını alıp izleyerek bu duyguyu geliştirebilir.

Tüm bunları çalışırken görsel objelerin zihindeki kesinliğini kaybetmemesine dikkat edilmelidir (Freymuth, 1999: 38).

ii- İşitsel betimlemeler: Müziksel sesleri hayal etme ve düşünebilme becerisi iç kulağın gelişimine bağlıdır. Sürekli olarak zihinsel ve fiziksel çalışmalar yapmak güçlü bir müziksel bellek için anahtar görevi görmektedir.

La (440) sesini işitebilmek, aralıkları, armoni ve ritmi işitebilmek, müzikte zihinsel alıştırmalar açısından yaşamsal önem taşır. Buna örnek olarak çok basit bir ezginin zihinde canlandırılması gösterilebilir. Daha sonra ezgi nüanslar, cümleme, artikülasyon, tempo ve vibratoda değişiklikler yapılarak düşünülebilir. Basit I-IV-V akorlarıyla ezginin eşliği zihinde canlandırılabilir. Eşlik veya ezgi için çeşitli ritmik figürler düşünülmesi de yapılacak çalışmalardandır. Son olarak farklı müziksel öğeleri birleştirerek basit bir tema üzerine varyasyonlar yapılması zihinsel alıştırmaların işitsel yönünün gelişmesinde son derece yararlıdır (Freymuth, 1999: 42).

Devam eden, sürekli bir iç işitme için zihinsel alıştırmaya yapmak önemlidir. Öğrenci belirli bir esere başlarken dönüşümlü olarak fiziksel ve zihinsel çalışmalar yapmalıdır. Müziksel akışı sağlamak ve pekiştirmek için ilk ölçüyü fiziksel olarak

çalarken ikinci ölçüyü zihinde canlandırılabilir. Bu çalışma diğer ölçülerde de devam ettirilerek zihinsel ve fiziksel alıştırma dönüşümlü olarak çalışılabilir.

iii- Bedensel ve dokunmakla ilgili betimlemeler: Bedensel duygu, hareket ve dengeyi ilgilendiren bu olgu öğrencide beden parçaları, boyutları ve ilişkili durumları hakkında farkındalık yaratır. Öğrencinin bedenini nasıl kullandığının farkına varması hem çalgı için iyi bir teknik geliştirmesi hem de bu yolda zihinsel betimleme ve alıştırma yapmayı kolaylaştırması açısından önemlidir (Freymuth, 1999: 42). Zihinsel çalışmaları güçlendirme amaçlı mimik ve pandomim kullanımı da diğer önemli bedensel çalışmalardır.

iv- Koku ve tat betimlemeleri: Bu iki duygu, çalgı çalarken veya çalışırken özellikle gereksinim duyulmamasına rağmen, deneyimleri anımsatmakta canlılık katmaları nedeniyle dikkate alınmalıdır. Öğrencinin çalışma yaptığı odadaki çiçekler, reçine kokusu, sahne arkasında duyulan kokuyu hatırlaması daha canlı ve gerçeğe yakın zihinsel alıştırma ve betimleme yapmasına olanak sağlar.

Tat, müziksel deneyimi anımsarken düşünülebilecek en rastlantısal duyudur.

II.3.3. Zihinsel Alıştırma ve Betimleme Yöntemleri

Zihinsel çalışma veya provalar genellikle ‘gerçek zaman’da yapılmaktadır. Yani fiziksel ve zihinsel performans aynı anda, aynı hızda gerçekleştirilir. Gerçek zamanın dışına çıkarak yapılacak yavaşlatma veya hızlandırmalar istenilen müziksel becerilerin kazanılmasında yarar sağlar.

Zihinde Yavaşlatma Çalışmaları

Zihinsel betimlemeleri yavaşlatmak bir sinema filminin yavaşlatılarak oynatılmasına benzer. Bu yöntem hareket ve duyguları tanımlamaya yardımcı olur. Yavaşlatma,

özellikle bir çalgı becerisi yeni öğrenileceği zaman işe yarar; öğrencinin duyuşal izlenimlerini güçlendirir ve tamamlar.

Buna örnek olarak bir kemancının spiccato veya ricochet tekniğıyle ilgili çalışması örnek olarak gösterilebilir. Bu teknikler esas olarak hız, devinim ve zamanlamayla ilgilidir. Fiziksel olarak daha yavaş çalmak daha farklı bir yay tekniğı kullanılmasına neden olduğı için uygulamada kullanılamaz. Yavaşlatılmış bir zihinsel alıştırmayla yapılan çalışma, öğrencinin, istenmeyen değişiklikler olmadan tekniğı analiz etmesine olanak sağlar (Freymuth, 1999: 72).

Zihinde Hızlandırma Çalışmaları

Bir müzik eserinin yaylı çalgıyla çalışılması durumunda dikkat edilmesi gereken noktaların saptanıp incelenmesi için müzik notasına hızla göz gezdirilir. Önemli noktalar bulundukça yavaşlayıp gerekli notlar alınır ve devam edilir. Bu yöntem gereksiz zaman kaybını en aza indireceğı gibi çalışma sırasında zihinsel olarak fazladan yorulmayı da önlemektedir.

Zihinsel Alıştırmalarda İdeal Hız

Öğrenci bir eseri ideal hızda çalamıyorsa parçanın ideal hızında zihinsel alıştırma yaparak parçayla ilgili müziksel düşüncelerini güçlendirir.

Üç Aşamalı Çalışma Halkası

Öğrenci günlük çalışma seanslarında ‘zihinsel tasarım-fiziksel çalışma-zihinsel anımsama’ sırasını izleyerek üç aşamalı bir çalışma halkası uygular. Bu uygulama öğrencinin fiziksel ve zihinsel çalışmasını dengeleyeceğı için yorgunluğun daha az olmasını sağlar, daha az zamanda daha verimli bir çalışma ve öğrenme gerçekleşmesine yardımcı olur.

II.3.4a. Zihinsel Alıştırma ve Betimlemeler ile İlgili Bilimsel Araştırmalar

Zihinsel alıştırma ve performans arasındaki etkileri yaklaşık 200 bilimsel çalışmada araştırılmıştır. Her bir çalışma zihinsel alıştırma etkilerinin küçük bir bölümünü araştırdığı ve sınırlı kaldığı için literatürün kapsamlı bir incelemesi 1983 yılında meta analiz yöntemiyle yapılmıştır. Sonuç olarak zihinsel alıştırma öğrenmeye etkisi 4 ana grupta toplanmıştır:

- 1- Bilişsel durumlar
- 2- Öğrenme safhaları
- 3- Fizyolojik etkiler
- 4- Performans öncesi stratejiler (Freytmuth, 1999: 51).

Hareketler zihinde canlı ve kesin bir biçimde canlandırıldığı zaman bedende fiziksel tepkilerin oluştuğu araştırmacılar tarafından ispatlanmıştır. Bu küçük tepkimeler gerçek performans sırasında bedende etkilenen sinir ve kaslarla aynıdır (Bird ve Wilson, 1988).

İngiltere Kraliyet Müzik Okulu'nda yapılan bir başka araştırmaya göre çalgı çalınmadan yapılan zihinsel alıştırma sırasında bedende, çalgı çalınırken ortaya çıkan kas tepkimeleri ve beyin etkinliklerine benzer tepkiler oluşmaktadır (Herbert, 2005).

Sadece fiziksel olarak çalışma, sadece zihinsel olarak çalışma ve birbiri ardına fiziksel-zihinsel-fiziksel çalışma yapmayı birbiriyle karşılaştıran bir araştırmada birbiri ardına yapılan fiziksel ve zihinsel çalışmanın öğrenmede daha etkili olduğu saptanmıştır (Weinberg, 1982).

Yapılmış araştırmalar zihinsel alıştırmaların mziksl öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur ama bu kavram kişiden kişiye değişken olabilmektedir (Murphy ve Jowdy, 1992).

Beyin dalgalarının i ve dış grnge kullanıldığı zamanki durumunu inceleyen araştırmacılar, usta icracıların genellikle i grngeyi benimsediklerini ortaya koymuşlardır (Harris ve Robinson, 1986).

Birçok araştırmada olumsuz zihinsel betimlemelerin olumlu betimlemelerle karşılaştırılmaları incelenmiştir. Olumsuz betimlemelerin yansımaları kötü, zayıf beceriler veya kaba hatalar olurken başarılı betimlemeler başarılı performansın gerçekleşmesinde önemli rol oynamıştır. Araştırmalar hatalı, eksik zihinsel betimlemelerin sonrasında gelen fiziksel performansı anlamlı bir biçimde dřrdđđn göstermektedir (Woolfork, Murphy, Gottesfeld ve Aitken, 1985. Akt: Freymuth, 1999: 76).

Zihinsel betimleme ve alıştırmaları güçlendirmeye yönelik pandomim kullanımı konuyla ilgili araştırmacılar tarafından incelenen bir başka konudur. 1985 yılında yapılan bir araştırmada S. L. Ross zihinsel alıştırmaların niversite trombon ğrencilerinin çalgı başarisına etkisini lmştur. Bu araştırmada dört farklı alıştırma stratejisi karşılaştırılmıştır:

- 1- Sadece fiziksel alıştırma
- 2- Sadece zihinsel alıştırma
- 3- Pandomimle birlikte zihinsel alıştırma
- 4- Fiziksel alıştırma ve zihinsel alıştırmayla beraber pandomim kullanımı

Sonuçlar zihinsel alıştırma yaparken pandomim kullanımının öğrenmeye olumlu etki yaptđđnı göstermiştir. Pandomim işel işitmeyi uyardđđđ için önemli bir etken olarak belirtilmiştir (Freymuth, 1999: 74).

II.3.2b. Zihinsel Alıştırma ve Betimlemelerle İlgili Türkiye’de Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Yapılan taramada Türkiye’de zihinsel alıştırma ve betimlemelerle ilgili bilimsel araştırmalara rastlanmamıştır.

II.4. YAYLI ÇALGILARDA MÜZİKSEL PERFORMANS KAYGISI

II.4.1. Kaygı

Genel uyarılmışlık durumları kapsamında ‘heyecan’ kavramıyla ilgili olan korku ve kaygı, modern psikoloji tarihi boyunca pek çok araştırmacı tarafından incelenmeye alınmış ve kuramlaştırılmıştır. Plutchik’e (1980) göre temel heyecanlar korku, kızgınlık, neşe, hüzün, yakınlık, nefret, umut ve hayret biçiminde sıralanabilir. Bu heyecanlar ise olumlu veya olumsuz; kuvvetli veya zayıf olarak ayrılabilir (Cüceloğlu, 1991: 263).

Psikolojiye yön vermiş heyecan kuramlarından kısaca bahsedilecek olursa, James-Lange Kuramı, önce bedenin algılayıp beynin daha sonra tepki verdiğini savunur; Cannon-Bard Kuramı, dış uyarıcıların hipotalamusa etki edip tepkiye yol açtığını savunur. Schachter bilişsel heyecan kuramını geliştirmiştir. Diğer bir heyecan kuramı ise konuya evrimsel açıdan yaklaşan Sosyobiyolojik kuramdır (Cüceloğlu, 1991: 266).

Üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, sonucu bilememe, yargılanma gibi duygu ve düşüncelere yol açan kaygı, yaşantılarımızda sıklıkla deneyimlediğimiz bir

heyecandır. Çoğu zaman birbiriyle karıştırılan korku ile kaygının farkı şöyle açıklanabilir:

Korkunun kaynağı bilinir ve kaygıya göre daha şiddetli ve daha kısa süreli bir heyecandır (Cüceloğlu, 1991: 277). Korku, kişinin tehlikede olduğunu algıladığını gösterir. Örneğin, eğer ormanda yürürken büyük ve sinirli bir ayıyla karşılaşsaksak hissettiğimiz duygu korkudur (Farnbach, 2001: 5).

Kaygı ise kaynağı tam olarak kestirilemeyen, korkuya göre daha az şiddetli ve daha uzun süreli bir heyecandır. İki heyecan durumunda da benzer fizyolojik tepkiler ortaya çıkabilmektedir; yüksek nabız, yüksek kan basıncı gibi.. (Cüceloğlu, 1991:277).

Çağdaş insan yaşamında bireyler ender olarak fiziksel tehlikeyle karşılaşır ama yaşamla ilgili kaygıları olur olmaz zamanda harekete geçirip aslında güvenli olan durumları tehlike olarak algılama eğilimindedirler. Farnbach'ın (2001: 6) dediği gibi:

“Zihnimiz tehlikeyi oluşturuyor ve karşılığında buna, sanki gerçek bir fiziksel tehlike varmış gibi yaşamsal bir tepki olarak kaygı ile karşılık veriyoruz.”

Kaygının nedenleri temel olarak desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonuç beklemek, iç çelişkiler ve belirsizlik olarak sıralanabilir. Çoğu zaman kaygıyla beraber engellenme duygusu yaşanır. Kaygı daha çok geleceğe yönelik duyulurken, nedeni gecikme, önleme veya çatışma olabilen engellenme şimdiki zamanda oluşur ve kızgınlığa, saldırganlığa yol açar. Kaygı sonucu kişisel çatışmalar yaşanır. Bu çatışmalar yaklaşma-yaklaşma, kaçınma-kaçınma ve yaklaşma-kaçınma olarak üçe ayrılır (Morgan, 1977: 228).

Bireyin başına gelmiş veya gelebilecek olan olayı kontrol etme kapasitesinin az olduğu ve kendisinin risk altında olduğu inancına bağlı olarak zihin ve beden aşırı derecede uyarılması durumu, yani kaygı durumunda duygular, zihinsel işleyiş, fiziksel tepkiler ve bunların davranışa yansımaları söz konusudur. Kaygı durumunda etkiler aşağıdaki gibi gelişir:

1- Duygular: Kızgınlık, korku, rahatsızlık, kaygı, panik ve şiddet.

2- Zihinsel işleyiş: Zihin yarışır, donar veya karmakarışık olup anımsama zorluğu çeker.

3- Fiziksel tepkiler; iki türdedir:

i- Aşırı kas gerginliği ve bazen aşırı hareketlilik; bu genel veya bölgesel (omuzlar, göğüs veya karın gibi..) olabilir. Bu belirtiler titreme, şok edici davranışlar ve zayıf beden koordinasyonunu içerir.

ii- Merkezi sinir sisteminin aşırı hareketliliği; kas ile ilgisi olmayan bedensel işlevlerden sorumlu olan bu sistem beden ısısını düzenleyici özelliğinin yanı sıra sindirim, nabız ve terlemeyi de düzenler. Kaygı durumunda belirtiler titreme, terleme, çarpıntı, bağırsak ve sidik torbasındaki düzensizlikler olarak sıralanabilir.

4- Davranış modelleri: Huzursuzluk, çok veya az konuşma, sinir bozucu davranış, alkol, tütün, uyuşturucular ve diğer yatıştırıcılar kullanma gibi kendini iyileştirmeye çalışmak (Farnbach, 2001: 19).

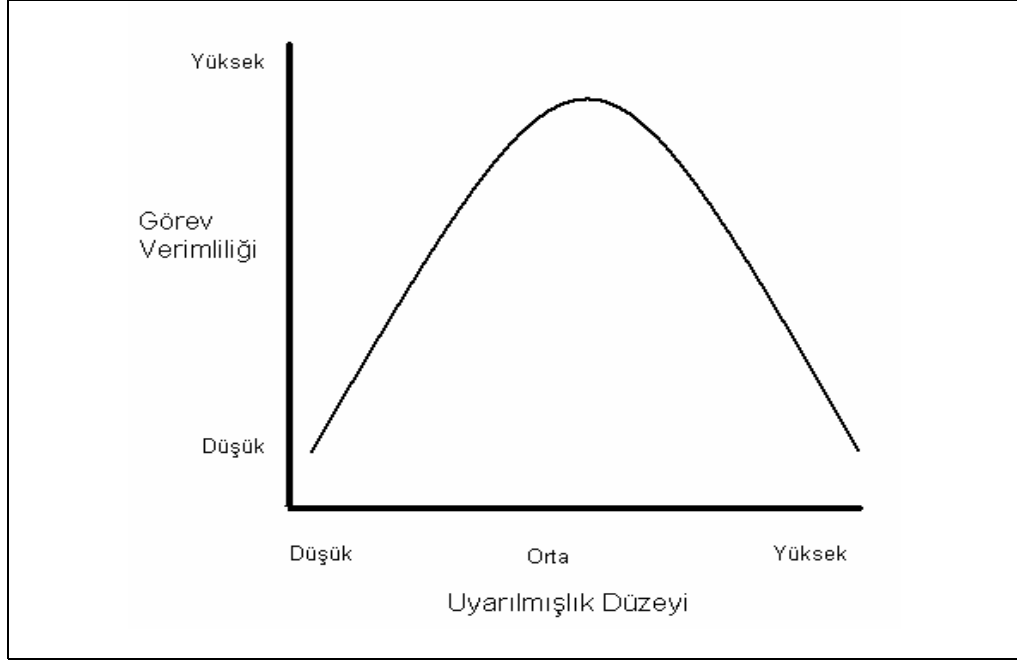
Buraya kadar anlatılanların daha iyi anlaşılabilmesi için kısa bir fizyolojik açıklama son derece yararlı olacaktır:

Kaygı, korkuyla doğrudan bağlantılıdır ve karakteristik özellikleri nabızda yükselme, epinefrin ve kortizol salgılarında artış ve norepinefrin salgılarındaki değişiklikler olarak sıralanabilir. Bu değişiklik kaygının derecesine göre değişiklik göstermektedir. Epinefrin ve norepinefrin, katekolamin olarak sınıflandırılır ve periferik sinir sisteminde böbreklerin üzerinde bulunan adrenal bez iliği tarafından

üretirler. Norepinefrin, periferik sempatik sinir sisteminde ana nöro-vericidir. Bedendeki kontrollü duygu ve devinimler beyin ve omurilikten oluşan merkezi sinir sistemi tarafından kontrol edilir. Periferik sinir sistemi ise bedenin tüm uç noktalarına ulaşan bir sinir ağıdır. Periferik sistem istençli hareketler ve duyumsal algılar sağlamak için merkezi sisteme sinyaller gönderir ve alır. Sinir hücreleri veya nöronlar, aksonlar aracılığıyla elektriksel sinyaller taşırlar. Bu güdüler ve duyular nörotaşıyıcı kimyasallar aracılığıyla taşınır ve norepinefrin bunlardan biridir. Bu kimyasal taşımalar bedende hiç durmadan devam etmektedir (Goode, 2003: 3).

Duygular, beden ve davranışlarda bu derece rahatsızlığa yol açan kaygının da diğer tüm tepkiler gibi aslında çok önemli işlevleri bulunmaktadır. İhtiyaçlarını belirtmek için ağlayan bir bebek veya bedenimizde meydana gelen herhangi bir ağrı gibi bir uyarı sistemi olan kaygı bizi çevremizdeki olası tehlikelere karşı uyarır ve insan ırkının yaşamsal savunma mekanizması olarak korunmamız veya uyum sağlayabilmemiz için önlem almaya yönlendirir. Zihin ve bedenin dövüşmeye ya da kaçmaya hazır duruma getirilirken olası tehlikelere hazır olabilmesi için kaygı gereklidir (Farnbach, 2001: 19).

Aşırı uyarılma bireyi performansının zirvesindeyken engellemektedir. Bu durum Yerkes ve Dodson adlı iki psikolog tarafından açıklanıp bir grafikte gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Yerkes-Dodson İlkesi (Farnbach, 2001: 22).

Yukarıdaki grafikten de anlaşılacağı gibi, uyarı arttıkça motivasyon, konsantrasyon ve buna bağlı olarak performans niteliği –görev verimliliği- artmaktadır. Fakat bir noktadan sonra uyarılmada artış olduğu takdirde performans kalitesi bozulur (Farnbach, 2001: 22).

II.4.2. Müziksel Performans Kaygısının Oluşumu

Kaygının insan yaşantılarında en belirgin bir biçimde ortaya çıktığı başlıca durumlar belirli bir işi yapma süreci olan performans durumlarıdır. Müziksel açıdan performans “herhangi bir dinleyici-izleyici topluluğu önünde yapılan etkinlik” olarak tanımlanabilir (Goode, 2003: 2).

Küçük çocuklar olgun insanlara acı veren türde performans kaygısını ender olarak yaşarlar. Yıllar geçtikçe çevresel etkenler aracılığıyla gelişim gösteren birey

herhangi bir konuda performans göstermekten kaçınmaya başlar. Bu geçiş süreci aslında bazı faktörlerin birleşimiyle oluşur. Doğuştan gelen nitelikler –huy, mizaç, yaratılış-, çocukluk ve ergenlik süresince gelişen bilişsel kapasitenin oluşturduğu kişisel düşünce ve işlevler; aile ve sosyal ilişkiler; algılar ve çevrenin sunduğu etkenler; teknik beceri ve ustalık ve belirli performans deneyimleri olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir. Barlow’un (2000) kaygı modeli genelde performans kaygısını, özelde ise müziksel performans kaygısını anlamamıza yardımcı olabilir. Bu model bütünleşmiş, üçlü bir zayıflık grubunun kaygı veya rahatsızlık durumlarının gelişimine neden olduğunu öne sürer (Kenny, 2006). Bunlar:

- 1- Biyolojik kalıtsal zayıflıklar;
- 2- Çarpıcı-önemli olaylar üzerinde kontrol duygusu geliştirmeye neden olan, deneyimlere bağlı olarak gelişen psikolojik zayıflık;
- 3- Kaygının belli çevresel uyarılar sayesinde öğrenme süreçlerine etki edip savunma mekanizmalarının oluşmasını sağladığı, daha kendine özgü psikolojik durumlar. Bu tür zayıflıklar panik rahatsızlığı veya belirli fobiler ortaya çıkarabilmektedir.

Kaygı, bilinçli ve rasyonel endişelerle tetiklenebildiği gibi geçmiş kaygılara bağlı olarak gelişmiş somatik duyulanmaları harekete geçiren ipuçları-işaretler ile de ortaya çıkabilir. Kaygı ortaya çıktığı anda birey kendi kendini değerlendirdiği bir dikkat sürecine kayar. Dikkat –hazır ol durumu-, odağı bireyin kendi kendine yaptığı yıkıcı, bilişsel ifadelere yönelerek konsantrasyonun ve performansın bozulmasına neden olur. Bu bağlamda müziksel performans kaygısının sosyal kaygı ve daha uç bir rahatsızlık olan sosyal fobi ile benzerlikleri bulunmaktadır (Kenny, 2006).

Müzik araştırmaları literatüründe müziksel performans kaygısı, kısmen bağımsız üç interaktif etkenden oluşan bir takım olarak açıklanmaktadır:

Bilişler, özerk uyarım ve açık davranışsal tepkiler.(Craske ve Craig, 1984; Lederman, 1999; Salmon, 1990). Müziksel performans kaygısının bu üç faktörlü

modeli bilimsel olarak desteklenmektedir. Craske ve Craig (1984) usta bir jürinin performanslarını değerlendirdiği stresli bir durumda düşük kaygı düzeyi bulunan icracılara göre, yüksek kaygı düzeyi bulunan icracıların daha büyük tepki verdiklerini ortaya koymuştur. Kaygı düzeyi düşük olan icracılarda kalp atışları hızlanmasına rağmen bilişsel ve davranışsal semptomlar bozuk değildir. Yüksek kaygı düzeyindeki icracılar her üç alanda da sıkıntı yaşamakla beraber yüksek kaygı düzeyi aynı zamanda düşük güven düzeyi ile de ilişkili bulunmuştur.

Zinn (2000), performans kaygısının temelde psiko-fizyolojik bir olgu olup merkezi sinir sistemi tarafından başlatıldığını ve müziksel performans kaygısını oluşturduğunu öne sürmektedir. Diğer yandan Kirschner (2003) müziksel performans kaygısının bulgusal yönlerinin merkezi sinir sisteminden değil, icracının tehlike algısı tarafından harekete geçirildiğini öne sürmektedir. Wilson (2002) tehlike algısının acı verici kaygının oluşmasında üç ayrı değişkenin birbirlerini etkilemesinin önemli rol oynadığını belirtmektedir: İcracının sosyal stres durumlarına tepki olarak kaygı duyması gibi yapısal -kalıtımsal- ve öğrenilmiş eğilimleri; icradaki ustalık ve sosyal-çevresel baskının yüksek olduğu durumlarda yaşanan yüksek stres derecesi bu değişkenleri oluşturur (Akt: Kenny, 2006).

Biliş, duygular ve bedensel uyarımın, ergenlik çağındaki müzisyenlerde gözlenen müziksel performans kaygısı üzerindeki rollerini araştıran Osborne ve Kenny (2005) durumsal kaygı ve cinsiyet değişkenlerinin müziksel performans kaygısını öngören etkenler olduğunu saptamışlardır. Bunun yanında kötü bir performans sonucu oluşan bağımsız düşünceler de müziksel performans kaygısının oluşumunda diğer bir önemli varyans olarak saptanmıştır.

II.4.3. Müziksel Performans Kaygısını Önleme veya Azaltma Yöntemleri

Kenny (2004, 2005) ilk defa müziksel performans kaygısı için uygun tedavi çalışmalarının kapsamlı ve sistematik bir eleştirisini yapmıştır. Bu alanın çok

gelişmiş olmamasına ve daha pek çok araştırmaya gerek duyulmasına rağmen kaygılı müzisyenler için yararlı yöntemler bulunmaktadır. Bilişsel, davranışsal ve bilişsel-davranışsal terapiler bu konuda en fazla kullanılan yöntemlerdir (Kenny, 2006). Davranış; düşünceler, duygular, geçmiş ve şimdiki davranışların birleşimi sonucu belirlenir. Üç terapi grubu da aynı prensipler üzerine kurulmuştur fakat uygun terapi tekniklerini farklı oranlarda kullanmaktadırlar.

II.4.3a. Davranışsal Terapiler

Davranışsal terapiler temel olarak, insanların kaygılı hissettikleri anlarda ortaya çıkan, işlevsel olmayan davranışları değiştirmek üzerine yoğunlaşır. Davranışsal terapilerin kaygı bozukluklarıyla ilgili en önemli hedeflerinden biri, derinlemesine kas rahatlatma eğitimi ve sistematik duyusuzlaştırma yoluyla tedavi edilen aşırı kas gerilimidir. Bu süreçte kişi giderek artan bir biçimde kaygı ve korku durumlarını hayal etmesi için cesaretlendirilir. Daha sonra kas gerilimi oluşmadan zihinde hiyerarşi sağlanması yoluna gidilir. Korku hiyerarşisi terapistin ofisinde sağlandıktan sonra –hayali hissizleştirme- insanlar bu yeni becerilerini kaygı duydukları gerçek durumlara aktarıp uygularlar –in vivo hissizleştirme- (Kenny, 2006).

II.4.3b. Bilişsel Terapiler

Bilişsel terapi, yanlış davranışlara yol açan yanlış düşünce kalıplarını değiştirmekle ilgilidir. Aşırı kas gerilimi, korkulan durumdan kaçınma veya zayıf performans durumları buna örnek olabilir. Bu terapide insanlar olumsuz, yararsız, çökertici düşünce yerine kendi problem durumlarını anlamaya yönelik daha rasyonel ve kullanışlı düşünce yöntemi olan ‘bilişsel yeniden yapılanma’ denilen süreci öğrenirler. Değişen düşünce kalıpları temelinde insanlar korktukları durumları yeniden sorgulayıp değer biçerler ve bu durumlarla başa çıkmak daha kolay hale gelir.

II.4.3c. Bilişsel Davranışsal Terapiler

Bilişsel-davranışsal terapi (Cognitive-Behavioral Therapy: CBT), olumsuz düşünce kalıplarını ve davranışları değiştirmeye yönelik, davranışsal ve bilişsel terapilerin bir birleşimidir. Bu terapi kısa süreli, etkili ve hastanın faaliyetine yönelik olup bir 'konuşma terapisi' değildir. Hastanın kayıt tutması, aktif katılımı, istek ve değerlendirmesinden oluşur.

Dr. Don Greene bu yöntemi kullanan kitaplar yazmış ('Fight Your Fear and Win', 2001; 'Audition Success', 2001) ve pek çok ünlü kurumun danışmanlığını yapmış bir spor psikoloğudur. ABD Ulusal Yüzme Takımı, Metropolitan Opera Orkestrası, New York Filarmoni, Chicago Lirik Orkestra, St. Louis Senfoni, Julliard ve New World Senfoni gibi kurumlarla performans kaygısı konusunda çalışmış ve başarılı olmuştur. Yöntemi aşağıdaki başlıklarla özetlenebilir:

- Etkili bir biçimde merkezleme yapma
- Simülasyon çalışması
- Uygun ipuçları kullanma
- Optimal performans kavramı
- Zihinsel sakinliği sağlama
- Cesaret gereksinimi
- Performans yöntemi geliştirme

Rod ve Eversley Farnbach, bilişsel davranış terapisi alanında ilk araştırmacılardan biri olan Dr. Albert Ellis tarafından 1955 yılında geliştirilen Mantıksal Duyusal Davranış Terapisi yöntemini anlattıkları 'Overcoming Performance Anxiety' adlı kitaplarında bu yöntemi ayrıntılı bir biçimde açıklamışlardır.

II.4.3d. Diğer Yaklaşımlar

Alexander Tekniği

Bu teknik 1904 yılında Avustralyalı oyuncu Frederick Matthias Alexander tarafından geliştirilmiştir. Alexander Tekniği, öğrencinin bedenindeki gerilim bölgelerini azaltarak hareketlerini daha kolay ve zorlanmadan gerçekleştirebilmesini sağlayan bir dizi becerileri öğrenmesi olarak tanımlanabilir. Burada amaç baş, boyun ve omurganın daha doğal durmasını sağlayarak denge, güç ve koordinasyonun sağlanmasıdır. Bu yöntem öğrenciye duruş ve hareketleri üzerinde istendik ve bilinçli kontrolü öğretim istenmeyen kas gerilimlerinden kurtulmasını amaçlar. İcracı için bu teknik bedensel ipuçları kullanmak, gerilimin hissedilmesi, efor, ağırlık ve boşluktaki pozisyonunun farkında olmak gibi faktörlerin sistematik bir biçimde öğretimi olan bu metot performans sanatçılarına ticari olarak yaygın bir biçimde sunulmuştur (Kenny, 2006). Alexander Tekniği'nin müziksel performans kaygısına etkisi üzerine bugüne kadar sadece bir bilimsel araştırma yapılmıştır (Kenny, 2006).

Valentine, Fitzgerald, Gorton, Hudson ve Symonds (1995) bir grup müzik öğrencisine 15 seanslık Alexander Tekniği dersi vermiş, kontrol grubu ise bu dersleri almamıştır. Deney grubu müzikal ve teknik açıdan gelişme göstermiş, ruh durumlarında olumlu bir artış gözlenmiştir. Deney grubunun müziksel performans kaygısında azalma gözlenmiş ve performansa karşı olumlu bir tutum oluşmuştur. Bu araştırmanın deseninin zayıf olması ve bulgularının güvenilir sayılamaması nedeniyle konu hakkındaki görüşler sadece öneri niteliğinde kalmaktadır.

Biyofidbek

Bireyin rahatlama sağlaması ve stres durumlarını alt edebilmesi için 1969 yılında geliştirilmiştir. Nefes alma, rahatlama ve görselleştirme teknikleri de bu tedaviyle beraber kullanılmaktadır. Biyofidbekin müziksel performans kaygısını azalttığı

yönünde bilimsel bir kanıt bulunmamaktadır (Mckinney, 1984; Richard, 1992. Akt: Kenny, 2006).

Müzik Terapisi

Montello (1989) ve Montello, Coons ve Kantor (1990) müziksel performans kaygısı yaşayan müzisyenlere 12 haftalık bir müzik terapisi uygulamışlardır. bu terapi müziksel doğaçlama izleyici önünde yapılan üç performans, farkındalık teknikleri ve kaygı tepkilerinin sözel olarak işlenmesinden oluşmaktaydı. Bu eğitimin sonunda katılımcıların icracı olarak kendine güveni anlamlı bir artış göstermiş ve kaygı düzeyleri azalmıştır. Örneklem sayısının azlığına rağmen bu araştırma metodolojik yönden güçlü olduğu için müziksel performans kaygısı açısından önemli sayılabilir (Akt: Kenny, 2006).

Hipnoterapi

Sadece bir çalışma hipnoterapinin müziksel performans kaygısı üzerinde iyileştirici etkisini araştırmıştır. Stanton (1994) 50 dakikalık iki hipnoterapi seansı uyguladığı deney grubunun müziksel performans kaygısında anlamlı derecede azalma meydana geldiğini gözlemlemiştir. Altı aylık gözleme sürecinin ardından ise gelişmenin daha da iyi olduğu saptanmıştır. Stanton'ın bulguları hipnoterapinin müziksel performans kaygısını azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir fakat bu alanda metodolojik olarak daha üstün nitelikli araştırmalar yapılması gerekmektedir (Akt: Kenny, 2006).

Meditasyon

Sadece bir araştırma (Chang, 2001) meditasyonun müziksel performans kaygısı üzerindeki etkilerini araştırmış ve çok az bir etkisinin olduğu sonucuna varmıştır (Akt: Kenny, 2006).

Kas Rahatlatma

Kas rahatlatma –Progressive Muscle Relaxation- 1939 yılında Edmund Jacobson tarafından geliştirilmiş iki aşamalı bir tekniktir. İlk adımda belli kaslar istendik bir biçimde gerilir, ikinci adımda ise bu kasları rahatlatmakla ilgilidir. Kaslardaki gerilim nefes verirken rahatlatılarak 15 saniye rahat kaldıktan sonra germe işlemi diğer kas grubuna uygulanır. Zaman içinde birey gerilmiş kaslarla ilgili duyuları ayırt etmeyi öğrenir. Ayaktan başlayıp başa kadar tüm kas grupları çalıştırılır (Kirschner, 2005. Akt:Kenny, 2006)

Kaygının Engellenmesine Yönelik İlaç Kullanımı

Betabloker olarak adlandırılan propranolol ve oxprenolol türü ilaçlar aslında kalp ve damar hastalıkları için geliştirilmiş olup kan basıncını ayarlamak ve kalp atışını düzenlemek amacıyla güderler (Çimen, 2001).

Lehrer (1987) ve Nubé (1991) betabloker türü ilaçların müziksel performans kaygısına etkileri üzerine kapsamlı eleştirilerde bulunmuşlardır. Son yıllarda betablokerler icracıların sıklıkla kullandığı ilaçlar olmuşlardır. Örneğin Lockwood (1989) 2,122 orkestra müzisyeni üzerine yaptığı araştırmada %27'lik bir kesimin en az bir performanstan önce propranolol kullandığını; %19'luk kesimin ise bu ilacı günlük olarak kullandığını saptamıştır (Akt: Kenny, 2006).

Pek çok ülkede reçeteye verilen bir ilaç olan propranolol hidroklorid, ticari adıyla İnderal, özellikle klasik müzikle uğraşanların sahne korkusunu yenmek için en fazla kullandıkları ilaçtır (Goode, 2003: 28). Bu ilaçların sürekli kullanılmasının yol açacağı yan etkiler yanında, alışkanlık kazanıldıktan sonra bu ilaçları bırakmanın da zorlukları olmaktadır. Kullanıcıların en azından %10'unda bradycardia, düşük tansiyon, gastrointestinal bozukluk, uyku bozukluğu ve kas yorgunluğu rapor edilmiştir (Kenny, 2006).

II.4.4a. Müziksel Performans Kaygısı ile İlgili Bilimsel Araştırmalar

Dünyanın birçok ülkesinde 1980’li yıllardan bu yana giderek artan bir biçimde müziksel performans kaygısına yönelik bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Performans niteliğinin yükseltilmesi ve performans kaygısının azaltılması yönünde yapılan ilk çalışmaların spor psikolojisi alanında olduğu bilinmektedir. Müzik performansı ve spor performansı arasında pek çok benzerlik olduğu dikkate alındığında (Yağışan, 2002) benzer araştırmaların müzik performans, dolayısıyla müziksel performans kaygısı alanına da yansımaları gerçekleşmiştir. Birçok bilimsel araştırma sonucu müzik icracılarının performans kaygısı bağlamında yaşadığı bazı sorunlar saptanmış ve saptanmaya çalışılmaktadır.

Müziksel Performans Kaygısında Yaş Faktörü

Hiçbir icracı sınıfı müziksel performans kaygısının dışında tutulamaz. Çocuk, ergenlik çağında veya yetişkin müzisyenler benzer oranlarda performans kaygısı yaşayabilmektedirler.

Çocuklarda müziksel performans kaygısının varlığı, sporda performans kaygısı araştırmasını yürüten Simon ve Martens (1979) tarafından rastlantı sonucu saptanmıştır: Bu çalışmada 9-14 yaş arası 749 erkek öğrencinin sınav, spor ve müziksel etkinlikler alanında kaygı düzeyleri incelenip karşılaştırılmıştır. En fazla kaygı, bir müzik çalgısıyla solo performans gösteren öğrenciler arasında saptanmış; grup etkinlikleri arasında ise en fazla kaygı orkestrada çalan öğrenciler arasında bulunmuştur (Akt: Kenny, 2006).

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda Ryan (1998, 2004) performans kaygısı yaşayan çocukların, yetişkinlerle aynı fiziksel ve fizyolojik belirtileri gösterdiklerini ortaya koymuştur. Çocuklarda görülen müziksel performans kaygısı izleyici

sayısının artışı ve performansın önemiyle doğru orantılıdır (Le Blanc, Jin, Obert ve Siivola, 1997. Akt: Kenny, 2006).

Müziksel Performans Kaygısında Cinsiyet Faktörü

Bir çalışmada 8 erkek 14 kadın, 22 lisans öğrencisi normal ortamla sınav öncesi ortamda gösterdikleri performans açısından incelenmiştir. Nabız, kan basıncı ve kaygılı olup olmadıkları ölçülmüştür. Tüm öğrencilerde sınav öncesi gösterilen performansta normal zamandaki performansa göre daha yüksek kan basıncı ve nabız gözlenmiş, kaygı ise daha fazla bulunmuştur. Erkek öğrencilerde daha fazla sistolik kan basıncına rastlanırken kız öğrenciler daha kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Jüri sınav zamanı yaklaştıkça kız öğrenciler daha kendine güvenli hale gelirken erkeklerde bu gözlemlenmemiştir. Cinsiyet farklılıklarına bağlı olarak değişen heyecan öğrencilere yüklenen farklı sosyal dışa vurma rollerinin bir sonucu olarak yorumlanmıştır (Abel ve Larkin, 1990).

Bir başka araştırmada 157 kadın ve 137 erkek müzisyen incelenmiş, deneklerin %16.5'i performans kaygısının performanslarını önemli ölçüde zayıflattığını belirtmişlerdir. %21.3 performans sırasında güçlü bir kaygı duyduğunu belirtirken %16.1 ise performans kaygısının kariyerlerini olumsuz etkilediğini söylemiştir. Kadınlar erkeklere oranla daha fazla performans kaygısı duyduğunu belirtmiştir (Wesner, Noyes ve Davis, 1990).

Bazı istisnalar dışında, bayanların erkeklere oranla iki veya üç kat daha fazla performans kaygısı yaşamakta olduğu ortak bir görüştür (Amerikan Psikoloji Derneği, 1994; Lewinsohn, Seeley ve Allen, 1998). Birçok araştırmada bayanların erkeklere oranla anlamlı bir biçimde daha yüksek müziksel performans kaygısı yaşadığı rapor edilmiştir (Huston, 2001; Osborne ve Franklin, 2002; Sinden, 1999: Akt: Kenny, 2006).

Müziksel Performans Kaygısında Mükemmeliyetçilik Faktörü

Müziksel performans, motor beceriler ve koordinasyon -eşgüdüm-, dikkat ve bellek, estetik ve yorum becerilerini çeşitli erimlerde, yüksek düzeyde gerektiren bir etkinliktir (Kenny, 2006). Barlow'un kaygı tanımı "kontrol edememe duygusu... çaresizlik durumu... kişinin arzu ettiği sonucu sağlayamaması..." gibi önermeleri içermektedir ve Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate'in (1999) mükemmeliyetçilik tanımıyla benzerlik göstermektedir: "hata yapmakla ilgili aşırı düşünceler, yüksek kişisel standartlar, yakınlarla ilgili yüksek beklentiler ve yakınlarla ilişkin fazla eleştiri" (Kenny, 2006). Mükemmeliyetçilik özelliği müzisyenler arasında çok az araştırılmış bir konu olmakla beraber konuyla ilgili bazı araştırmalar mevcuttur.

Mor, Day, Flett ve Hewitt (1995) bu özelliği 49 profesyonel klasik müzik sanatçısı üzerinde araştırmışlardır. Kişisel mükemmeliyetçilik standartları ve sosyal mükemmeliyetçilik standartları yüksek olan müzisyenlerin olmayanlara göre daha fazla kaygı deneyimleri olduğu bu araştırmada saptanmıştır. Mükemmeliyetçilik ve bireysel kontrolün performans kaygısını azalttığıyla ilgili denenceyi 87 profesyonel müzisyen üzerinde bir başka çalışmada araştıran Mor, Day, Flett ve Hewitt (1995) birey kaynaklı performans kaygısı, sosyal nedenlere bağlı performans kaygısı ve düşük seviyede kişisel kontrol değişkenlerinin, performans kaygısı, bedensel kaygı ve düşük tatmin düzeyiyle yüksek oranlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

138 üniversite müzik öğrencisi üzerine yapılan bir başka araştırmada da mükemmeliyetçiliğin boyutlarıyla performans kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Sinden, 1999). Kawamura, Hunt, Frost ve DiBartolo (2001) mükemmeliyetçiliğin sosyal korku faktörüyle ilişkili olduğunu saptamışlardır (Akt: Kenny, 2006).

Dews ve Williams (1989) N=201 lisans mezunu ve öğrencisi müzisyenin karşı karşıya olduğu önemli duygusal ve psikolojik noktaları incelemiş ve sorunlarla başa

çıkma yollarını araştırmıştır. Öğrencilerin kaygılarını karakterize eden iki önemli faktör duyarlılık-motivasyon ve mükemmeliyetçilik biçimindedir.

Müziksel Performans Kaygısı ile ilgili Diğer Faktörler

Profesyonel orkestra müzisyenleri arasında yapılan birkaç uluslararası araştırma göstermektedir ki; müziksel performans kaygısı bu grup arasında önemli bir fenomen ve sorun kaynağıdır (Steptoe ve Fidler, 1987).

Uluslararası Senfoni ve Opera Müzisyenleri Konferansı araştırmasında (Lockwood, 1989) 48 orkestra (2212 kişi) üzerinde yapılan ankette müzisyenlerin %24'ü müziksel performans kaygısından dolayı sahne korkusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. %13 şiddetli kaygı; %17 ise depresyon yaşadığı rapor edilmiştir. James (1998) 56 orkestra üzerinde yaptığı araştırmada % 70 oranında müzisyenin performanslarını etkileyecek derecede şiddetli kaygı duyduklarını ortaya çıkarmış; %16'lık bir kesimin de bu şiddetli kaygıyı haftada birden fazla defa yaşadığını saptamıştır. Hollanda'da yapılan bir başka çalışmada (van Kemenade, van Son ve van Heesch, 1995) senfoni orkestralarındaki müzisyenlerin %59'unun profesyonel ve kişisel yaşantılarını etkileyecek derecede müziksel performans kaygısı yaşadıkları belirtilmiştir (Akt: Kenny, 2006).

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarının bir oranda anlaşılabilmesi adına Jackson ve Latané (1981) tarafından yapılmış deneysel çalışma örnek verilebilir. 60 kişiden oluşan lisans öğrencilerinde dinleyici kitlesinin büyüklüğüne bağlı olarak artan performans kaygısının çalıcıların çokluğuna bağlı olarak azalma gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular B. Latane'nin (1968) Sosyal Etki Kuramı ve A. Modigliani'nin (1971) Sıkıntı -mahcubiyet- kuramını desteklemektedir.

Yukarıda anlatılanların ışığında bir solo performansın toplu halde yapılan performansa göre daha fazla müziksel performans kaygısına neden olabileceği

anlaşılmaktadır. Cox ve Kenardy'nin (1993) bulguları da bu görüşü desteklemektedir.

Sınavlar kapsamında yaşanan müziksel performans kaygısı ile ilgili olarak, zayıf performans, yüksek test kaygısı ve düşük eğitim seviyesiyle ilişkilendirilebilir (Kivimaki, 1995). 2002 yılında Karpersen ve Göttestam tarafından Norveç'te gerçekleştirilen çalışmada müziksel performans kaygısının öğrenciler arasında önemli bir sorun olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin %36.5'i bu konuda yardıma muhtaç olduklarını belirtmişlerdir. Performans öncesi ve sonrası oluşan kaygının etkilerinin olumsuz olduğu vurgulandıktan sonra ilginç bir ayrıntı olarak, klasik müzik eğitimi gören öğrencilerin caz öğrencilerine göre daha kaygılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmanın konusuyla önemli bir bağlantısı olması açısından, yukarıda söz edilen çalışmada en fazla kaygılı oldukları saptanan öğrenciler piyano ve yaylı çalgılar öğrencileri olarak saptanmıştır (Karpersen ve Göttestam, 2002).

Bilgisayar üzerinden sağlanan yapay gerçeklik olgusunun icracılar üzerindeki fizyolojik ve psikolojik etkilerini araştıran bir çalışmada (Orman, 2004) müziksel performans çevrelerinin değişimine göre icracıların kaygı seviyelerinin arttığı görülmüştür.

II.4.4b. Müziksel Performans Kaygısını Ölçmeye Yönelik Bilimsel Çalışmalar

İngilizce üzerinden yapılan bir taramada lise düzeyi ve yetişkinler için çeşitli araştırma projelerinde geliştirilmiş 20 MPK kişisel rapor (self report) ölçeği belirlenmiştir (Kenny, 2006). Bunların çoğu belirli bir çalgı için hazırlanmamıştır. Piano Performance Anxiety Scale piyano; Stage Fright Rating Scale ise yaylı çalgılar için hazırlanmıştır. Bu ölçeklerin çoğu MPK'nı, icracının performans niteliğini

azaltması bağlamında belirlemeye çalışmıştır ve kişinin karakteristik veya anlık özellikleri üzerinde durmuştur. Bazı ölçekler ise MPK'nı performans bağlamında ele almıştır; Music Performance Anxiety Questionnaire (MPAQ), the Performance Anxiety Self Statement Scale (PASS) ve State Emotion Questionnaire (SEQ).

Spielberger'in Anlık Kaygı Envanteri (State-Trait Anxiety Inventory State-Subscale-1983) yukarıda bahsedilen müzik performans kaygısına özel ölçeklerle beraber kullanılarak hem genel kişilik özelliği olarak hem de özel bir baskı durumunda ortaya çıkan kaygı ölçülmeye çalışılmıştır. Birçok MPK ölçeği var olan kaygı ölçeklerinin uyarlanması sonucu elde edilmiştir. Örneğin Appel'in İcracının Kişisel Güven Raporu (Personal Report of Confidence as a Performer -PRCP-), Paul'un (1966) Konuşmacının Kendine Güven Raporu'ndan uyarlanmıştır. Cox ve Kenardy'nin (1993) Performans Kaygısı Anketi (Performance Anxiety Questionnaire -PAQ-) Schwartz, Davidson ve Goleman (1977)'in Bilişsel Somatik Kaygı Anketi'nden; Performans Kaygısı Envanteri (PAI) ise Spielberger'in Test Kaygısı Envanteri üzerine kurulmuştur.

Son zamanlarda oluşturulan Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI-2004-), Barlow'un duygu kaynaklı kaygı bozuklukları kuramı (Barlow, 2000)'nin bileşenleri esas alınarak oluşturulmuştur.

Sadece K-MPAI, PRCP ve PAI, MPK ve diğer kaygı bozukluklarından oluşan üç bileşenin tümünü – bilişsel, davranışsal ve fizyolojik- ölçebilmektedir. (Barlow, 2002; Hardy & Parfitt, 1991; Lang, Davis & Öhman, 2000; Morris, 2001. Akt:Kenny, 2006).

Bu ölçeklerin 5 tanesi ileriki araştırmaları kolaylaştırmak için hakemli dergilerde yayımlanmışlardır: K-MPAI; Musicians Questionnaire; PAI; PAQ-Cox & Kenardy, 1993; ve PAQ-Wesner, Noyes & Davis, 1990. MPAQ, AAS-MAS ve Trait Anxiety Ölçeği'nin faktör analizleri gösterilmiştir. Bu ölçeklerde yer alan psikometrik

veriler, McCauley ve Swisher'in (1984) dil ve artikülasyon testleri eleştirisinde yer alan ölçütlerin rehberliğinde incelenmiştir. Bu eleştiri, çeşitli araştırmalarda kullanılan örneklemin az olduğuna işaret eder; 25-53. Wesner'in örneklemini en fazla sayıda olmasına rağmen (N=302) sadece cinsiyet, yaş ve çalgı değişkenleri belirtilmiştir. Bu eleştiri sonucu çoğu ölçeğin dış ve iç geçerlilik gibi psikometrik özelliklerinin olmadığı veya kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Hiçbir ölçek iç ve dış geçerlik ölçütlerine uymamakla beraber K-MPAI bu ölçütlerin çoğunu karşılar nitelikte olmuş ve psikometrik özellikler bağlamında en iyi ölçek olarak belirlenmiştir (Kenny, 2006).

II.4.4c. Müziksel Performans Kaygısı ile İlgili Türkiye'de Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Gül Çimen 1999 yılında 'Öğrencilerde Sahne Heyecanı ve Performans Üzerine Etkileri' adlı çalışmasını Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen sempozyumda sunmuştur. Çimen daha sonra 2001 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınladığı 'Konser Kaygısı' adlı makalesinde çeşitli yabancı kaynaklardan yaptığı çevirilerle müziksel performans kaygısını tanımlamış, nedenleri ve azaltma yöntemleri konusunda bilgiler vermiştir. Sonuç olarak müzik öğretmenlerinin öğrencileri sahne etkinliklerine hazırlarken müziksel performans kaygısını azaltmaya yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

BÖLÜM III. YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın yöntemi ile ilgili tüm bilgileri içermektedir. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubu ve veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiyi içeren bu bölümde, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan yöntemler de açıklanmıştır.

III.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, yaylı çalgılar öğrencilerinin yaylı çalgılar dersine olan tutum, çalgı çalışmaya olan tutum, çalgı çalışma görsel-işitsel-bedensel algı kullanmaya olan tutum ve performans kaygısı değişkenlerinin; öğrencinin yaylı çalgı performans başarısına etkisini saptamayı amaçladığından **genel tarama yöntemi** kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları önceden yapılmış iki ölçeğin uyarlanması yanında iki yeni tutum ölçeği geliştirilip geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış; bir performans ölçeği de İngilizceden Türkçeye çevrilip dilsel eşdeğerlik, geçerlik-güvenirlik ve norm çalışmaları yapılmıştır.

III.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

III.2.1. Evren

Araştırmanın evreni Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'taki üniversitelere bağlı eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik eğitimi bölümlerinde ve Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde öğrenim gören yaylı çalgılar öğrencilerinden oluşmaktadır. 2005-2006 eğitim yılında güzel sanatlar eğitimi

bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında 3288 öğrenci öğrenim görmektedir. Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde ise bu sayı yaklaşık 2650'dir (Yayla, 2006). Bu öğrencilerin yaklaşık olarak yarıya yakını yaylı çalgılar alanında eğitim almaktadır. Bu verilere dayanarak araştırmanın evreni yaklaşık 3000 yaylı çalgılar öğrencisinden oluşmaktadır.

III.2.2. Örneklem

Yapılan istatistiksel hesaplamalar bu araştırmanın örnekleminin 341 kişi olması gerektiğini gösterse de, gerek bazı kurumlardan alınması gereken izinlerin bürokratik işlemler sonucu uzaması gerekse ulaşım sorunları nedeniyle ideal sayının altında kalmıştır.

T.C. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı (MÜ), T.C. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı (GÜ), K.K.T.C. Doğu Akdeniz Üniversitesi Müzik Bölümü (DAÜ), İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (İAGSL), Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (AAGSL) ve Lefkoşa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde (LAGSL) 2006-2007 öğretim yılında öğrenim gören 113 yaylı çalgılar öğrencisi bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

III.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada altı çeşit veri toplama aracıyla beraber, örneklem grubuna ilişkin bazı özelliklerin saptanabilmesi için kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

III.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, örneklem kapsamındaki kurumlarda öğrenim gören yaylı çalgılar öğrencilerinin adı veya soyadı, öğrenim gördüğü kurum, sınıf, ana çalgı ve cinsiyet değişkenlerinin saptanabilmesi için her ölçeğin yönerge bölümünden sonra gelen sorulardan oluşmaktadır.

Kişisel bilgi formundaki sorular öğrenci ile ilgili belirleyici özellikleri ortaya çıkarmak ve ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde yorum yapabilmek amacıyla hazırlanmıştır.

III.3.2. Örneklem Kapsamında Bulunan Müzik Eğitimi Kurumlarında Var Olan Yaylı Çalgı Performans Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Saptamaya Yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yaylı çalgılar performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yeni bir öneri ve tartışma olanağı sunma açasından dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirliği yapılan Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği'nin yanında, yaylı çalgılar eğitimi veren kurumların kurul sınavlarında hangi yöntemleri kullandıklarını saptamak da bu araştırmanın amaçlarından biridir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından öğretim elemanlarına yönelik bir yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formu, kurumun yaylı çalgı eğitimi kapsamında uyguladığı sınav sistemini anlamaya yöneliktir. Gerekli açaıklamaların yapıldığı 'yönerge' bölümü, öğretim

elemanının adı, soyadı, görev yaptığı kurum ve akademik unvanını öğrenmeye yönelik kişisel bilgi bölümü ve 11 sorudan oluşan bu yapılandırılmış görüşme formunun tamamı Ek-1 bölümünde bulunmaktadır.

III.3.3. Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği

Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan başarı puanlarının geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçülebilmesi için bir çalgı performans derecelendirme ölçeğine gereksinim duyulmuştur. Araştırmanın en önemli problemlerinden biri olan yaylı çalgı performansının kurul tarafından yapılan sınavlarda ölçümü ile ilgili sorunlara da bir çözüm önerisi olan bu kısımda yeni bir ölçek oluşturmak yerine, geçerlik ve güvenilirliği yeterli bulunan, orijinali İngilizce olan bir ölçeğin Türkçeye çevrilip geçerlik güvenilirliğinin ve dilsel eşdeğerliğinin hesaplanması uygun görülmüştür.

Dr. Gail Barnes'ın 2002 yılında son durumuna getirdiği 'Strings Performance Rating Scale-2 (SPRS-2)', araştırmacı tarafından ölçek sahibinden izin alınarak Türkçeye uyarlanmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için ilk olarak konuyla ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. 28 maddeden oluşan ölçek, Türkiye ve K.K.T.C'de müzik eğitimi ve müziksel performans alanında uzman, aynı zamanda İngilizceye hakim 5 öğretim görevlisine birbirinden bağımsız olarak çeviri yaptırılarak Türkçe ölçekler elde edilmiştir. Daha sonra bu ölçekler araştırmacı tarafından analiz edilip tek bir Türkçe ölçek haline getirilmiş ve bu yeni ölçek 5 uzmana tekrar yollanıp görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve Türkçe ölçek Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Bölümü öğretim görevlisi tarafından tekrardan İngilizceye çevrilmiştir. Türkçe ölçekten İngilizceye çevrilen ölçek, orijinal ölçekle tekrar karşılaştırılmış ve maddelerin anlamını kaybetmediği saptanmıştır.

Daha sonra ölçeğin uygulamasına geçilmiştir. Doğu Akdeniz Üniversitesi Müzik Bölümü'nde eğitim dili İngilizce olarak öğrenim gören 13 üniversite yaylı çalgılar öğrencisi yanında Lefkoşa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde öğrenim gören, İngilizcesi iyi durumda olan 13 yaylı çalgılar öğrencisine ölçeğin önce İngilizce (orijinal) formu (SPRS-2), bir hafta sonra da Türkçe formu (YÇPDÖ) uygulanmış ve her bir madde arasında anlamlı bir ilişki veya fark olup olmadığına bakılmıştır. Aynı işlem ölçek toplam puanları arasında da yapılmıştır. Bu işlemler aşağıdaki tabloda görülebilir.

Tablo 3.1

String Performance Rating Scale-2 ve Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği Tanımlayıcı Değerleri

Soru	n	\bar{x}	Ss	Sh
SPRS 1	26	3,96	0,774	0,152
YÇPDÖ 1	26	4,31	0,679	0,133
SPRS 2	26	4,96	0,508	0,100
YÇPDÖ 2	26	4,50	0,583	0,114
SPRS 3	26	4,23	0,652	0,128
YÇPDÖ 3	26	4,35	0,562	0,110
SPRS 4	26	3,73	1,002	0,197
YÇPDÖ 4	26	4,12	1,766	0,150
SPRS 5	26	4,23	0,765	0,150
YÇPDÖ 5	26	4,31	0,736	0,144
SPRS 6	26	4,15	0,881	0,173
YÇPDÖ 6	26	4,27	0,724	0,142
SPRS 7	26	3,85	1,120	0,220
YÇPDÖ 7	26	4,31	0,788	0,155
SPRS 8	26	3,62	1,235	0,242

Tablo 3.1 (Devamı)

	n	\bar{x}	Ss	Sh
YÇPDÖ 8	26	3,69	1,158	0,227
SPRS 9	26	4,35	0,745	0,146
YÇPDÖ 9	26	4,38	0,752	0,148
SPRS 10	26	4,23	0,765	0,150
YÇPDÖ 10	26	4,27	0,667	0,131
SPRS 11	26	3,46	1,103	0,256
YÇPDÖ 11	26	3,92	0,977	0,192
SPRS 12	26	4,12	0,711	0,140
YÇPDÖ 12	26	4,50	0,510	0,100
SPRS 13	26	4,27	0,788	0,152
YÇPDÖ 13	26	4,54	0,582	0,114
SPRS 14	26	4,23	0,765	0,150
YÇPDÖ 14	26	4,42	0,578	0,113
SPRS 15	26	4,23	0,815	0,160
YÇPDÖ 15	26	4,35	0,689	0,135
SPRS 16	26	4,27	0,827	0,162
YÇPDÖ 16	26	4,46	0,508	0,100
SPRS 17	26	4,46	0,647	0,127
YÇPDÖ 17	26	4,65	0,485	0,095
SPRS 18	26	4,12	0,864	0,169
YÇPDÖ 18	26	4,35	0,689	0,135
SPRS 19	26	4,42	0,758	0,149
YÇPDÖ 19	26	4,50	0,583	0,114
SPRS 20	26	4,00	1,020	0,200
YÇPDÖ 20	26	4,19	0,801	0,157
SPRS 21	26	4,42	0,703	0,138
YÇPDÖ 21	26	4,54	0,647	0,127
SPRS 22	26	4,42	0,809	0,159
YÇPDÖ 22	26	4,31	0,549	0,108

Tablo 3.1 (Devamı)

	n	\bar{x}	Ss	Sh
SPRS 23	26	4,27	0,724	0,142
YÇPDÖ 23	26	4,42	0,643	0,126
SPRS 24	26	4,15	0,732	0,143
YÇPDÖ 24	26	4,31	0,769	0,133
SPRS 25	26	4,35	0,745	0,146
YÇPDÖ 25	26	4,42	0,703	0,138
SPRS 26	26	4,12	0,816	0,180
YÇPDÖ 26	26	4,35	0,629	0,123
SPRS 27	26	3,62	1,235	0,242
YÇPDÖ 27	26	3,92	0,935	0,183
SPRS 28	26	4,15	0,732	0,143
YÇPDÖ 28	26	4,35	0,629	0,123
SPRSTOP	26	115,88	12,545	2,460
YÇPDÖTOP	26	121,00	9,810	1,923

Yukarıdaki tabloda 2006-2007 öğretim yılında DAÜ Müzik Bölümü ve LAGSL yaylı çalgılar öğrencilerine (n:öğrenci sayısı) (n=26) aynı performans üzerinden uygulanmış ölçeklerin tanımlayıcı değerleri verilmiştir.

SPRS-2 aritmetik ortalama (\bar{x}) değerleri $\bar{x}=3,46$ (11. soru) ile $\bar{x}=4,96$ (2. soru) arasında değişmektedir. Standart sapma (Ss) değerleri Ss=0,508 (2. soru) ile Ss=1,235 (27. soru) arası, ölçmenin standart hatası (Sh) ise Sh=0,100 (2.soru) ile Sh=0,256 (11. soru) arasında değişmektedir.

Türkçe form, YÇPDÖ aritmetik ortalama değerleri $\bar{x}=3,69$ (8. soru) ile $\bar{x}=4,54$ (13 ve 21. sorular) arasında değişmektedir. Standart sapma değerleri Ss=0,485 (17. soru) ile Ss=1,766 (4.soru) arasında değişmektedir. Standart hata ise Sh=0,096 (17. soru) ile Sh=0,227 (8. soru) arasında değişmektedir.

Tablo 3.2

SPRS-2 ve YÇPDÖ Arasında Yapılan Dilsel Eşdeğerlik Pearson Çarpım Momentler Analizi Sonuçları

Maddeler	n	r	p
SPRS 1 - YÇPDÖ 1	26	0,556	p<0,01
SPRS 2 - YÇPDÖ 2	26	0,810	p<0,01
SPRS 3 - YÇPDÖ 3	26	0,757	p<0,01
SPRS 4 - YÇPDÖ 4	26	0,511	p<0,01
SPRS 5 - YÇPDÖ 5	26	0,580	p<0,01
SPRS 6 - YÇPDÖ 6	26	0,810	p<0,01
SPRS 7 - YÇPDÖ 7	26	0,554	p<0,01
SPRS 8 - YÇPDÖ 8	26	0,948	p<0,01
SPRS 9 - YÇPDÖ 9	26	0,894	p<0,01
SPRS 10 - YÇPDÖ 10	26	0,893	p<0,01
SPRS 11 - YÇPDÖ 11	26	0,563	p<0,01
SPRS 12 - YÇPDÖ 12	26	0,496	p<0,01
SPRS 13 - YÇPDÖ 13	26	0,551	p<0,01
SPRS 14 - YÇPDÖ 14	26	0,495	p<0,01
SPRS 15 - YÇPDÖ 15	26	0,777	p<0,01
SPRS 16 - YÇPDÖ 16	26	0,454	p<0,05
SPRS 17 - YÇPDÖ 17	26	0,529	p<0,01
SPRS 18 - YÇPDÖ 18	26	0,803	p<0,01
SPRS 19 - YÇPDÖ 19	26	0,408	p<0,05
SPRS 20 - YÇPDÖ 20	26	0,784	p<0,01
SPRS 21 - YÇPDÖ 21	26	0,887	p<0,01
SPRS 22 - YÇPDÖ 22	26	0,596	p<0,01
SPRS 23 - YÇPDÖ 23	26	0,690	p<0,01
SPRS 24 - YÇPDÖ 24	26	0,867	p<0,01

Tablo 3.2 (Devamı)

Maddeler	n	r	p
SPRS 25 – YÇPDÖ 25	26	0,931	p<0,01
SPRS 26 – YÇPDÖ 26	26	0,698	p<0,01
SPRS 27 – YÇPDÖ 27	26	0,770	p<0,01
SPRS 28 – YÇPDÖ 28	26	0,575	p<0,01
SPRSTOP – YÇPDÖTOP	26	0,905	p<0,01

SPRS-2 ve YÇPDÖ arasında dilsel eşdeğerliğin saptanmasına yönelik yapılan Pearson Çarpım Momentler Analizi sonuçlarına göre en yüksek korelasyon (r) değeri $r=0,948$ ile 8. Soruya aittir. En düşük korelasyon değeri ise $r=0,408$ ile 19. Sorular arasında bulunmuştur. 16 ve 19. maddeler 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Geriye kalan tüm maddeler ise 0,01 anlamlılık düzeyine sahiptirler.

Tablo 3.3

SPRS-2 ve YÇPDÖ Arasında Yapılan Dilsel Eşdeğerlik İlişkili Grup t Testi

Sonuçları

Soru	\bar{x}	Ss	Sh	t	sd	p
SPRS 1-YÇPDÖ 1	-0,35	0,689	0,135	-2,560	25	p>0,01
SPRS 2-YÇPDÖ 2	-0,104	0,344	0,067	-,570	25	p>0,05
SPRS 3-YÇPDÖ 3	-0,12	0,431	0,085	-1,364	25	p>0,05
SPRS 4-YÇPDÖ 4	-0,38	0,898	0,176	-2,184	25	p>0,01
SPRS 5-YÇPDÖ 5	-0,08	0,688	0,135	-,570	25	p>0,05
SPRS 6-YÇPDÖ 6	-0,12	0,516	0,101	-1,140	25	p>0,05
SPRS 7-YÇPDÖ 7	-0,46	0,948	0,186	-2 483,	25	p>0,01
SPRS 8-YÇPDÖ 8	-0,08	0,392	0,077	-1,00	25	p>0,05
SPRS 9-YÇPDÖ 9	-0,04	0,344	0,067	-0,570	25	p>0,05
SPRS10-YÇPDÖ10	-0,04	0,344	0,067	-0,570	25	p>0,05
SPRS11-YÇPDÖ11	-0,46	1,104	0,216	-2,132	25	p>0,01

Tablo 3.3 (Devamı)

Soru	\bar{x}	Ss	Sh	t	sd	p
SPRS12-YÇPDÖ12	-0,38	0,637	0,125	-3,077	25	p>0,01
SPRS13-YÇPDÖ13	-0,27	0,667	0,131	-2,059	25	p>0,05
SPRS14-YÇPDÖ14	-0,19	0,694	0,136	-1,413	25	p>0,05
SPRS15-YÇPDÖ15	-0,12	0,516	0,101	-1,140	25	p>0,05
SPRS16-YÇPDÖ16	-0,19	0,749	0,147	-1,309	25	p>0,05
SPRS17-YÇPDÖ17	-0,19	0,567	0,111	-1,729	25	p>0,05
SPRS18-YÇPDÖ18	-0,23	0,514	0,101	-2,287	25	p>0,01
SPRS19-YÇPDÖ19	-0,08	0,744	0,146	-0,527	25	p>0,05
SPRS20-YÇPDÖ20	-0,19	0,634	0,124	-1,547	25	p>0,05
SPRS21-YÇPDÖ21	-0,12	0,326	0,064	-1,806	25	p>0,05
SPRS22-YÇPDÖ22	0,12	0,653	0,128	0,901	25	p>0,05
SPRS23-YÇPDÖ23	-0,15	0,543	0,107	-1,443	25	p>0,05
SPRS24-YÇPDÖ24	-0,15	0,368	0,072	-2,132	25	p>0,01
SPRS25-YÇPDÖ25	-0,08	0,272	0,053	-1,443	25	p>0,05
SPRS26-YÇPDÖ26	-0,23	0,587	0,115	-2,004	25	p>0,05
SPRS27-YÇPDÖ27	-0,31	0,788	0,155	-1,990	25	p>0,05
SPRS28-YÇPDÖ28	-0,19	0,634	0,124	-1,547	25	p>0,05
SPRSTOP-YÇPDÖTOP	-5,115	5,559	1,090	-4,692	25	p<0,05

Aynı gruba iki ayrı zamanda uygulanan İngilizce ve Türkçe ölçekler arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek amacıyla yapılan ilişkili grup t testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Buna göre 1, 4, 7, 11, 12, 18 ve 24. Sorular arasında p>0,01 anlamlılık düzeyinde bir fark bulunurken p<0,05 düzeyinde farklılık bulunmamaktadır. Diğer tüm sorular için p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ölçek toplamında ise p>0,01 anlamlılık düzeyinde fark bulunurken, p<0,05 anlamlılık düzeyinde fark görülmemektedir.

Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği'nin iç tutarlılığının belirlenmesi için yapılan istatistik hesaplamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.4

YÇPDÖ'nin Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik Katsayıları

	n	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Cronbach Alpha	26	28	0,8987
Spearman Brown	26	28	0,8091
Guttman Split Half	26	28	0,8086

Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin güvenirligine ilişkin iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alpha=0,89 , Spearman Brown=0,80 ve Guttman=0,80 olmak üzere yeterli düzeyde bulunmuştur.

Daha sonra bu ölçek araştırmanın örneklemini üzerinde de uygulanmıştır. Ölçeğin örneklem üzerinde uygulanmış halinin güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ise aşağıdadır.

Tablo 3.5

YÇPDÖ'nin Güvenirlik Katsayıları

	n	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Cronbach Alpha	73	28	0,9501
Spearman Brown	73	28	0,8411
Guttman Split Half	73	28	0,8408

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi YÇPDÖ 113 kişilik örnekleme 73 yaylı çalgılar öğrencisi tarafından uygulanmıştır. Buna göre yapılan iç tutarlılık hesaplamalarında Cronbach Alpha=0,95 ile oldukça yüksek bulunmuştur. Spearman Brown=0,84 ve

Guttman=0,84 hesaplamalarında da birbirine yakın ve yüksek katsayılar gözlemlenmiştir.

Örneklem kapsamında bulunan kurumlarda, 2006-2007 öğretim yılı güz dönemi final kurul sınavları sırasında kurul üyeleri tarafından her bir öğrenciye uygulanan YÇPDÖ'nün ortalamaları araştırmacı tarafından alınıp veri tabanına girilmiştir. Bunun yanında, aynı kurul sınavlarında aynı öğrenci için geleneksel yöntemle verilen notlar da örneklem dahilindeki kurumlardan elde edilmiştir.

Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeği'nin tüm maddeleri EK-2 Bölümünde görülebilir.

III.3.4. Yaylı Çalgı Dersi Tutum Ölçeği

Örneklem grubunun yaylı çalgı dersine olan tutumunu belirlemek amacıyla G. Otacıoğlu'nun (2005), Emir'in sosyal bilgiler dersi için geliştirdiği ölçekten piyano dersine uyarladığı ölçek temel alınmıştır. Bu ölçek keman, viyola, viyolonsel ve kontrbas çalgı grubunu temsil eden 'yaylı çalgılar' adı altında yeniden biçimlendirilmiştir.

Bu tutum ölçeğine faktör analizi yapılmış ve tek faktör yüküne göre faktör yükü 0.30'un üzerinde olan 28 madde seçilmiş ve seçilen bu maddelerden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır (G. Otacıoğlu, 2005: 95).

III.3.5. Yaylı Çalgı Çalışma Algı ve Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin ders dışında okulda veya evde yaylı çalgı çalışmakla ilgili tutumlarını öğrenmek amacıyla Moray'ın yüksek lisans çalışmasında geliştirdiği Çalgı Çalışma Algı ve Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

12 olumsuz 18 olumlu, toplam 30 maddeden oluşan bu ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ile ilgili olarak Cronbach Alpha: 0,90, Guttman Split Half: 0,88 bulunmuştur.

III.3.6. Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği

Yaylı çalgılarda performansı etkileyen faktörlerle ilgili yapılan araştırmada önemli olduğu saptanan, yaylı çalgı dersi sırasında ve yaylı çalgı çalışırken görsel, işitsel ve bedensel algıların zihinsel olarak farkında olunması konusunda dünyada ve Türkiye'de kullanılan bilimsel ölçütlere uygun bir ölçme aracına rastlanmaması nedeniyle araştırma kapsamında bu alana yönelik bir ölçek geliştirilmesi uygun görülmüştür.

İlgili ölçeğin geliştirilmesi amacıyla toplanan kaynaklardan bir soru havuzu oluşturulup çalgı eğitimi alanında uzman beş öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır. Böylece ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Bu görüşler doğrultusunda oluşturulmak istenen 'Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği' 31 kişilik yaylı çalgı öğrenci grubuna 10 gün arayla uygulanıp test-tekrar test puanları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları kapsamında tutarlılığının ölçülebilmesi için iki uygulama arasındaki bir ilişkinin anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.6

YÇZATÖ Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	n	\bar{x}	Ss	Sh	r	p
Test	31	265,13	31,924	5,734	0,948	0,001
Tekrartest	31	261,42	32,527	5,842		

Yukarıdaki tablodan da görüleceği gibi iki uygulama arasında yüksek oranda bir ilişki saptanmıştır ($r=0,948$ $p<0,001$). Bu sonuç ölçeğin güvenilir ve tutarlı bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

İki uygulama arasında olası farkı saptamak için yapılan İlişkili Grup t Testi sonuçları aşağıda verilmiştir

Tablo 3.7

YÇZATÖ İlişkili Grup t Testi Sonuçları

	\bar{x}	Ss	Sh	t	p
Test-Tekrartest	3,71	10,377	1,864	1,990	0,056

Yukarıda verilen ilişkili grup t testi sonuçları iki uygulama arasında anlamlı bir fark bulunmadığını işaret etmektedir ($p>0,05$).

Daha sonra 115 kişilik örneklem grubuna uygulanan 73 soruluk Yaylı Çalgılar Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği'nin güvenilirliği bağlamında iç tutarlılığının belirlenebilmesi için gerekli istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır.

Tablo 3.8

YÇZATÖ Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

	n	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Cronbach Alpha	108	73	0,9408
Spearman Brown	108	73	0,8248
Guttman Split Half	108	73	0,8165

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak ve fazla olan soru sayısını azaltmak için yapılan faktör analizi tezin EK-3 bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir. Faktör analizi ölçeğin 4 ayrı faktörü ölçtüğünü ortaya koymuştur. Faktör yükü 0,30'dan düşük olan sorular atıldıktan sonra kalan sorular bu faktörlere göre gruplanıp her bir faktör araştırmacı tarafından isimlendirilmiştir. 4. Faktörde bulunan sorular bütünlük oluşturmadıkları ve faktör yükleri çok yüksek olmadığı için 4. Faktör de ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre;

Faktör 1: Görsel, İşitsel ve Bedensel Algılar (giba)

Faktör 2: Genel Zihinsel Algılar (gza)

Faktör 3: Fiziksel Ortam ve Rahatlık Algıları (fora)

Olarak belirlendikten sonra 46 maddelik yeni ölçek ortaya çıkmıştır. Yaylı Çalgılar Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği'nin bu yeni halinin iç tutarlılığının belirlenmesi için yapılan istatistiksel işlemler aşağıda verilmiştir

Tablo 3.9

YÇZATÖ Faktör Analizi Sonrası Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cronbach Alpha	Spearman	Guttman
giba	0,9077	0,8579	0,8541
gza	0,8513	0,8179	0,8168
fora	0,7624	0,7221	0,7214
Ölçek Toplam	0,9284	0,7876	0,7876

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere YÇZATÖ’nin en yüksek Cronbach Alpha değeri ölçek toplamı için elde edilmiştir (0,93). En düşük değer ise en az soru sayısı olan Fiziksel Ortam Rahatlık Algıları alt ölçeği için bulunmuştur (0,76).

Güvenirlilik katsayısı için ikinci bir analiz Spearman Brown tekniği ile yapılmıştır. Buna göre en yüksek güvenirlilik katsayısı Görsel, İşitsel ve Bedensel Algılar alt ölçeği için (0,86) olarak bulunmuştur. En düşük değer ise Fiziksel Ortam Rahatlık Algıları alt ölçeği için elde edilmiştir (0,72).

Üçüncü iç tutarlılık analizi için Guttman yöntemi kullanılmış ve Görsel İşitsel Bedensel Algı alt ölçeği burada da en yüksek değere sahip olmuştur (0,85). En düşük değer ise yine Fiziksel Ortam Rahatlık Algıları alt ölçeğindedir.

Yaylı Çalgı Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği toplam puanları için üç ayrı analiz yapılmış ve Cronbach Alpha=0,93 en yüksek güvenirlilik katsayısını; Spearman Brown=0,79 ve Guttman=0,79 için ise eş düzeyde güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir.

III.3.7. Yaylı Çalgı Performans Kaygısı Ölçeği

Kaygı faktörünün müziksel performansı yüksek oranda etkilediği göz önünde bulundurularak yaylı çalgı öğrencilerinin bu konudaki tutumlarını saptamak amacıyla bir ölçek arayışına gidilmiş ve bu amaca tam anlamıyla uygun bir ölçme aracı bulunamamıştır. Yaylı çalgı öğrencilerinin performans kaygısına olan tutumunu geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçebilecek kullanışlı bir ölçeğin hazırlanması bu noktada önem kazanmıştır.

Yaylı çalgılarda performans kaygısı ölçme aracını oluşturmak amacıyla ilgili literatür taranmış, Beck Kaygı Ölçeği ve Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI)(2004) örnek alınarak soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu ile ilgili olarak çalgı eğitimi alanında uzman beş öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır. Böylece ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Bu görüşler doğrultusunda oluşturulmak istenen ‘Yaylı Çalgılar Performans Kaygısı Ölçeği’ 31 kişilik yaylı çalgı öğrenci grubuna 10 gün arayla uygulanıp test-tekrar test puanları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları kapsamında tutarlılığının ölçülebilmesi için iki uygulama arasındaki bir ilişkinin anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.10

YÇPKÖ Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	n	\bar{x}	Ss	Sh	r	p
Test	31	158,32	25,678	4,612	0,975	<0,001
Tekrartest	31	158,58	25,791	4,632		

Yukarıdaki tablodan da görüleceği gibi iki uygulama arasında yüksek oranda bir ilişki saptanmıştır ($r = 0,975$ $p < 0,001$). Bu sonuç ölçeğin güvenilir ve tutarlı bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

İki uygulama arasında olası farkı saptamak için yapılan İlişkili Grup t Testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.11

YÇPKÖ İlişkili Grup t Testi Sonuçları

	\bar{x}	Ss	Sh	t	p
Test-Tekrartest	-0,26	5,762	1,035	-0,249	0,805

Yukarıda verilen ilişkili grup t testi sonuçları iki uygulama arasında anlamlı bir fark bulunmadığını işaret etmektedir ($p > 0,05$).

Daha sonra 113 kişilik örneklem grubuna uygulanan 50 soruluk Yaylı Çalgılar Performans Kaygısı Ölçeği'nin güvenilirliği bağlamında iç tutarlılığının belirlenebilmesi için gerekli istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır.

Tablo 3.12

YÇPKÖ Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

	n	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Cronbach Alpha	111	50	0,9434
Spearman Brown	111	50	0,8859
Guttman Split Half	111	50	0,8859

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak ve fazla olan soru sayısını azaltmak için yapılan faktör analizi tezin Ek-4 bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir. Faktör analizi ölçeğin 7 ayrı faktörü ölçtüğünü ortaya koymuştur. Faktör yükü 0,30'dan düşük olan sorular atıldıktan sonra kalan sorular bu faktörlere göre gruplanıp her bir faktör araştırmacı tarafından isimlendirilmiştir. 6. ve 7. Faktörde bulunan sorular bütünlük oluşturmadıkları ve faktör yükleri çok yüksek olmadığı için 6. ve 7. Faktör de ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre;

Faktör 1: Genel Kaygı Belirtileri (gkb)

Faktör 2: Kendine Güvensizlik (kg)

Faktör 4: Fizyolojik Etkiler (fe)

Faktör 4: Diğerlerinin Kişi Hakkındaki Olumsuz Düşünceleri (dd)

Faktör 5: Madde Kullanımı (mk)

Olarak belirlendikten sonra 23 maddelik yeni ölçek ortaya çıkmıştır. Yaylı Çalgılar Performans Kaygısı Ölçeği'nin bu yeni halinin iç tutarlılığının belirlenmesi için yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.13

YÇPKÖ Faktör Analizi Sonrası Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cronbach Alpha	Spearman	Guttman
gkb	0,8281	0,8201	0,8201
kg	0,6526	0,5584	0,5584
fe	0,8018	0,7061	0,7056
dd	0,7349	0,7546	0,7546
mk	0,7153	0,7053	0,6696
Ölçek Toplam	0,8633	0,7956	0,7936

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi en yüksek Cronbach Alpha değeri (0,86) ölçek toplama aittir. En düşük değer ise (0,65) ile 'Kendine Güvensizlik' alt ölçeği için bulunmuştur.

Güvenirlik katsayısının belirlenmesi için yapılan bir diğer analizde ise Spearman Brown tekniği kullanılmış, alınan sonuçlarda en yüksek katsayının 'Genel Kaygı Belirtileri' alt ölçeğine ait olduğu belirlenmiştir (0,82). En düşük değer ise yine 'Kendine Güvensizlik' alt ölçeği için bulunmuştur (0,56).

Guttman formülü ise üçüncü bir iç tutarlılık analiz yöntemi olarak kullanılmıştır. Buna göre en yüksek güvenilirlik katsayısı, Spearman Brown'da olduğu gibi, 'Genel Kaygı Belirtileri' alt ölçeği için hesaplanmıştır (0,82). En düşük katsayı ise 'Madde Kullanımı' alt ölçeği için bulunmuştur (0,67).

III.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama süreci tez önerisinin Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 2004 yılı bahar döneminde kabulünün ardından başlamıştır.

Araştırmaya ilişkin literatürün saptanması amacıyla T.C. Marmara Üniversitesi ve K.K.T.C Yakın Doğu Üniversitesi kütüphanelerinin üye oldukları ERIC ve EBSCO gibi bilimsel yayınlara yönelik arama motorları üzerinden, ayrıca Google, Altavista, Copernic gibi yaygın olarak kullanılan genel arama motorlarından yapılan taramada ‘keman’ ve ‘yaylı çalgılar’ anahtar sözcükleriyle beraber tutum, zihinsel betimleme, zihinsel alıştırma, kaygı, ölçek, performans ölçeği, müziksel performans ölçeği sözcüklerini içeren anahtar sözcükler taratılmıştır. Bunun yanında Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi Müzik İleri Araştırmaları Merkezi, Borusan Müzik, Doğu Akdeniz Üniversitesi ve Yakın Doğu Üniversitesi kütüphanelerinde konuyla ilgili kaynaklar araştırmacı tarafından taranmıştır.

Bu araştırmaya ilişkin özgün veriler, ölçeklerin hazırlanmasının ardından, araştırmacı tarafından, örnekleme oluşturan eğitim kurumlarından izin alınarak toplanmıştır.

Verilerin toplanmasına 2007 yılının Ocak ayında K.K.T.C’de bulunan DAÜ Müzik Bölümü ve Lefkoşa AGSL öğrencilerine ölçeklerin uygulanmasıyla başlanmıştır. Daha sonra İstanbul’da Marmara Üniversitesi AEF ve İstanbul AAAGSL ile devam edilmiştir. Son olarak Nisan 2007’de Ankara’da bulunan Gazi Üniversitesi GEF ve Ankara AGSL öğrencilerine ilgili ölçeklerin uygulanmasıyla veri toplama süreci son bulmuştur.

III.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Literatür bölümüyle ilgili verilerin oluşturulmasında, ulaşılan kaynaklardan Türkçe olanlar araştırmacı tarafından incelenip konulara göre ayrılmıştır. İngilizce kaynaklar ise araştırmacı tarafından incelenip Türkçeye çevrilmiş, daha sonra bu çeviriler Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu öğretim elemanına kontrol ettirilmiştir.

Araştırmanın amaç ve problemleri ile ilişkili olarak toplanan veriler araştırmacı tarafından elektronik ortama aktarılarak bilgisayarda işlenebilecek hale getirilmiştir. Araştırmayla ilgili sayısal verilerin bilimsel bir biçimde çözümlenebilmeleri için SPSS 11.5 (The Statistical Packet for the Social Sciences) Paket Programı'ndan yararlanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından adı geçen programa girilerek araştırmanın sayısal veri tabanı oluşturulmuştur.

Araştırmayla ilgili verilerin çözümlenmesinde örneklem sayısının uygun bulunması nedeniyle parametrik istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır.

Alt problemlere bağlı olarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) ve standart hata (Sh) değerleri esas alınmıştır.

Araştırmanın istatistik hesaplamalarında sosyal bilimlerde kabul edilen %95 ve %99 güven aralığı (p) geçerli olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları kapsamında, test-tekrar test güvenilirlik hesaplamasında aynı gruba farklı zamanlarda iki defa uygulanmış ölçeğin iki farklı sonucu arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı (r) yöntemi kullanılmıştır.

Aynı gruba farklı zamanlarda uygulanmış ölçeğin iki sonucu arasındaki farkı bulmak için ise İlişkili Grup t Testi (t) yöntemi kullanılmıştır.

Ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarını hesaplamak için Cronbach Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split Half yöntemleri kullanılmıştır.

Ölçeklerin yapı geçerliğinin sınanmasında Faktör Analizi yöntemi, temel bileşenler için Varimax Rotation seçilerek uygulanmıştır.

Okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerinin yaylı çalgı dersi, yaylı çalgı çalışma, yaylı çalgı çalışma zihinsel algı ve yaylı çalgı performans kaygısı değişkenlerine göre farklılığını sınamak için Çok Değişkenli Varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

Aynı tutum ölçeği üzerinden alınan üst ve alt grup puanların performans başarı puanına olan farkını sınamak için İlişkisiz Grup t Testi uygulanmıştır.

III.6. VERİLERİN YORUMLANMASI

Araştırma kapsamı içinde bulunan konular problem cümlelerinde belirtilen sırayla konulara ayrılıp kuramsal olarak açıklanmış, dünyada ve Türkiye’de bu konularla ilgili elde edilen bilimsel çalışmalar tezin II-Literatür bölümünde özetlenmiştir.

Araştırmanın özgün verilerin sağladığı bulgular, araştırmanın I-Giriş bölümünde yer alan alt problemlerin sırasına bağlı kalınarak sunulmuştur.

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgular istatistiksel çözümler sonucunda tablolar biçiminde gösterilip açıklanmıştır.

IV.1. ÖRNEKLEM GRUBUNA İLİŞKİN BULGULAR VE MANOVA

BULGULARI

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin sayısal dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.1

Örneklemin Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Okul	f	%
GÜ	25	22,1
MÜ	23	20,4
DAÜ	13	11,5
AAGSL	17	15,0
İAGSL	17	15,0
LAGSL	18	15,9
Toplam	113	100,0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere 113 kişiden oluşan örnekleme en fazla frekansa sahip kurumlar MÜ ve GÜ; en az ise DAÜ'dür. AGSL'ler ise birbirlerine yakın frekanslardadırlar.

Tablo 4.2

Örneklemin Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf	f	%
3	41	36,3
4	31	27,4
2	27	23,9
1	14	12,4
Toplam	113	100,0

Örnekleme sınıf değişkenine göre bakıldığı zaman hem AGSL'lerde hem de müzik öğretmenliği bölümlerinde 3. ve 4. sınıfların çoğunlukta olduğu ortaya çıkmaktadır. 2. Sınıflar %23,9'luk bir kesimi oluştururken 1. Sınıflar ise örnekleme en az sayıdaki grubu temsil etmektedir.

Tablo 4.3

Örneklemin Çalgı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Çalgı	f	%
Keman	64	56,6
Viyola	24	21,2
Çello	20	17,7
Kontrbas	5	4,4
Toplam	113	100,0

Çalgı değişkenine göre incelendiği zaman örneklemin yarıdan fazlasının (%56,6) keman öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. İkinci sırada viyola, üçüncü çello ve en az kontrbas öğrencisi bulunmaktadır.

Tablo 4.4

Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	76	67,3
Erkek	37	32,7
Toplam	113	100,0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere örneklemin büyük çoğunluğu kız öğrencilerden oluşmaktadır (%67,3). Erkek öğrenciler örneklem içerisinde kız öğrencilerin neredeyse yarısı kadar bir sayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemlerine bağlı kalınarak sunulan bulgulara geçmeden önce ölçeklerle ilgili tanımlayıcı değerler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Ölçülen tutum değerlerinin birbirleriyle ilişkisini açıklamak için yapılan Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) hesaplamalarına ön koşul olarak ölçek toplam puanlarının birbiriyle olan ilişkisini belirleyen Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 4.6'da sergilenmiştir.

Daha sonra yapılan Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) sonuçları toplu olarak Tablo 4.7'de verilmiştir. Bu tablodan sonra araştırmanın alt problemler sırasına bağlı kalınarak, sorgulanan tüm maddeler cevaplanmıştır.

Tablo 4.5

Ölçeklerle İlgili Tanımlayıcı Değerler

	n	\bar{x}	Ss
YÇDTÖ	111	100,140	20,618
YÇÇTÖ	110	106,730	14,650
YÇZATÖ	113	165,010	21,268
YÇPKÖ	113	69,880	13,229

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Yaylı Çalgı Dersi Tutum Ölçeği aritmetik ortalaması $\bar{x} = 100,14$ Standart sapma ise 20,618 olarak bulunmuştur. Yaylı Çalgı Çalışma Algı ve Tutum Ölçeğinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 106,73$ standart sapma (Ss)14,650'dir. Yaylı Çalgı Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği'nin aritmetik ortalaması 165,01 ve Standart sapması ise 21,268 olarak hesaplanmışken Yaylı Çalgı Performans Kaygısı Ölçeğinin aritmetik ortalaması 69,88 Standart sapması 13,229 olarak bulunmuştur. Toplam 113 kişilik örneklem grubundan YÇDTÖ için 2, YÇÇTÖ için ise 3 kişi yanıtlama sırasında dikkatli davranmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır.

MANOVA (Çok değişkenli ANOVA) bir veya birden fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 130). Manova yönteminin kullanılabilmesi için ön koşul olarak bağımlı değişkenler arasında anlamlı ilişki olması gerekmektedir. Yani ölçek toplam puanları arasında anlamlı bir korelasyon elde edilmesi gerekmektedir. Bunu saptamak amacıyla tüm ölçek toplam puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Tablo 4.6

YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Değerleri

	YÇZATÖ	YÇPKÖ	YÇDTÖ	YÇÇTÖ
YÇZATÖ				
r	1	0,142	0,235*	0,396**
p	-	0,134	0,013	0,000
n	113	113	111	110
YÇPKÖ				
r	0,142	1	0,291**	0,336**
p	0,110	-	0,002	0,000
n	113	113	111	110
YÇDTÖ				
r	0,235*	0,291	1	0,494**
p	0,013	0,002	-	0,000
n	111	111	111	108
YÇÇTÖ				
r	0,396**	0,336**	0,494**	1
p	0,000	0,000	0,000	-
n	110	110	108	110

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi ölçek toplam puanları arasında $p < 0,01$ ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde ilişki bulunmuştur.

YÇDTÖ ile YÇÇTÖ arasında ($r = ,494$ $p < 0,01$) düzeyinde; YÇDTÖ ile YÇZATÖ arasında ise ($r = 0,235$ $p < 0,05$) anlamlılık düzeyinde ilişki saptanmıştır.

YÇÇTÖ ile YÇZATÖ arasında ($r = 0,396$ $p < 0,01$) YÇÇTÖ ile YÇPKÖ arasında ise ($r = 0,336$ $p < 0,01$) anlamlılık düzeyinde ilişki saptanmıştır.

YÇZATÖ ile YÇÇTÖ arasında yukarıda da belirtildiği gibi istatistiksel olarak anlamlı ilişki söz konusudur ($p<0,05$). Ayrıca YÇZATÖ ile YÇDTÖ arasında ($p<0,01$) anlamlılık düzeyinde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

YÇPKÖ ise YÇDTÖ ile ($r= 0,291$ $p<0,01$) ve YÇÇTÖ ile ($r= 0,336$ $p<0,01$) ilişkili bulunmuştur.

Bu sonuçlar ışığında araştırma bulgularının istatistiksel olarak güvenilir bir biçimde yorumlanabilmesi için MANOVA yönteminin kullanımı söz konusu olmuştur.

Ölçekler uygulanırken örneklem grubu tarafından doldurulan ‘kişisel bilgi formu’ndan elde edilen verilere bağlı olarak sırasıyla ‘okul’, ‘sınıf’, ‘çalgı’ ve ‘cinsiyet’ değişkenleri, ölçek toplam puanları bazında karşılaştırılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.7

YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanlarının ‘Okul’ Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve MANOVA Sonuçları

Değişken	Okul	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇDTÖ	GÜ	103,550	20,462	20			
	MÜ	103,910	18,655	23			
	DAÜ	88,920	13,475	13	5-107	7,585	0,056
	AAGSL	107,240	18,926	17			
	İAGSL	112,180	23,123	17			
	LAGSL	80,830	6,845	18			
	TOPLAM	100,02	20,529	108			
YÇÇTÖ	GÜ	105,400	16,060	20			
	MÜ	101,090	13,317	23			
	DAÜ	101,310	9,578	13	5-107	2,564	0,032
	AAGSL	107,590	16,352	17			

Tablo 4.7 (Devamı)							
Değişken	Okul	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
	İAGSL	108,060	16,626	17			
	LAGSL	115,440	9,948	18	5-107	2,564	0,032
	TOPLAM	106,430	14,609	108			
YÇZATÖ	GÜ	161,750	19,756	20			
	MÜ	168,739	17,830	23			
	DAÜ	162,615	26,837	13	5,107	2,236	0,056
	AAGSL	167,470	13,638	17			
	İAGSL	151,765	25,061	17			
	LAGSL	172,611	20,024	18			
	TOPLAM	164,481	21,091	108			
YÇPKÖ	GÜ	65,050	15,490	20			
	MÜ	67,869	11,879	23			
	DAÜ	65,154	10,487	13	5-107	2,421	0,000
	AAGSL	76,235	13,022	17			
	İAGSL	74,588	10,794	17			
	LAGSL	70,056	12,249	18			
	TOPLAM	69,759	12,979	108			

Yaylı çalgılar öğrencilerinin okul faktörü açısından ölçek toplam puanlarının anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Bonferroni: $p < 0,05$, Wilks Lambda (Λ)=0,340 , $F=6,33$, $p < 0,01$).

Tablo 4.8

YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanlarının ‘Sınıf’ Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve MANOVA Sonuçları

Değişken	Sınıf	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇDTÖ	1	91,930	18,566	14			
	2	102,810	22,626	27			
	3	100,730	21,365	40	3-108	0,908	0,440
	4	100,370	17,921	27			
	Toplam	100,020	20,529	108			
YÇÇTÖ	1	115,430	11,706	14			
	2	109,300	15,012	27			
	3	102,950	14,184	40	3-108	3,317	0,023
	4	104,040	14,351	27			
	Toplam	106,430	14,609	108			
YÇZATÖ	1	172,642	28,201	14			
	2	162,740	19,889	27			
	3	159,775	18,420	40	3-108	1,875	0,138
	4	168,963	20,844	27			
	Toplam	164,481	21,091	108			
YÇPKÖ	1	70,000	9,438	14			
	2	75,074	13,870	27			
	3	68,525	13,105	40	3-108	2,421	0,07
	4	66,148	12,387	27			
	Toplam	69,789	12,979	108			

Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin yaylı çalgı çalışmaya olan tutumları anlamlı bir farklılık göstermektedir (Wilks Lambda=0,738 F=2,709 p<0,01).

Tablo 4.9

YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanlarının 'Çalgı' Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve MANOVA Sonuçları

Değişken	Çalgı	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇDTÖ	Keman	101,410	20,022	61			
	Viyola	93,350	21,111	23			
	Viyolonsel	103,890	20,602	19	3-108	1,137	0,338
	Kontrbas	99,000	23,259	5			
	Toplam	100,020	20,529	108			
YÇÇTÖ	Keman	107,300	14,744	61			
	Viyola	102,700	14,095	23			
	Viyolonsel	109,370	14,822	19	3-108	0,996	0,398
	Kontrbas	101,800	14,412	5			
	Toplam	106,430	14,609	108			
YÇZATÖ	Keman	164,475	22,480	61			
	Viyola	162,696	21,225	23			
	Viyolonsel	165,526	18,748	19	3-108	0,137	0,938
	Kontrbas	168,800	14,584	5			
	Toplam	164,481	21,091	108			
YÇPKÖ	Keman	69,393	13,260	61			
	Viyola	66,521	12,533	23			
	Viyolonsel	75,052	10,972	19	3-108	1,578	0,199
	Kontrbas	69,000	16,325	5			
	Toplam	69,759	12,979	108			

Çalgı değişkeni öğrenci tutumlarının anlamlı farklılığına neden olmamaktadır (Wilks Lambda=0,925 F=0,671 p>0,05).

Tablo 4.10

YÇDTÖ, YÇÇTÖ, YÇZATÖ ve YÇPKÖ Toplam Puanlarının ‘Cinsiyet’ Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve MANOVA Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇDTÖ	Erkek	95,940	20,407	36			
	Kız	102,060	20,426	72	1-108	2,150	0,146
	Toplam	100,020	20,529	108			
YÇÇTÖ	Erkek	101,750	13,781	36			
	Kız	108,760	14,539	72	1-108	5,779	0,018
	Toplam	106,430	14,609	108			
YÇZATÖ	Erkek	165,778	22,907	36			
	Kız	163,833	20,759	72	1-108	0,202	0,654
	Toplam	164,481	21,091	108			
YÇPKÖ	Erkek	72,389	12,019	36			
	Kız	68,444	13,318	72	1-108	2,243	0,137
	Toplam	69,759	12,979	108			

Yaylı çalgı çalışma tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (Wilks Lambda=,0864 F=4,037 p<0,01).

IV.1a. Yaylı Çalgı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile İlgili Bulgular

Tablo 4.11

Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonuçları

	1- 1 Yarıyılıda Kurul Önünde Gerçekleşen Kaç Çalgı Performans Değerlendirmesi Yapılmaktadır?	2-Kurul Kimlerden Oluşmaktadır?	3- Kurul Sınavı Sırasında Performans Ölçeği Kullanılıyor mu?	4- önem Sonu Sınavları Haricinde Kaç Vize Sınavı Uygulanıyor?	5- Öğrenci Performansını Yine Öğrencilerin Değerlendirdiği Bir Uygulama Var Mı?	6- Öğrencinin Kendi Performansını Değerlendirdiği (öz-değerlendirme) bir Uygulama Var Mı?	7- Öğrencilerin performans gösterdiği konser, resital vs. Gibi etkinlikler performans başarı puanına etki ediyor mu?
GÜ	1 Defa	Tüm Yaylı Çalgılar Öğretim Elemanları	Hayır	1 Defa	Yok	Yok	Hayır
MÜ	1 Defa	Tüm Yaylı Çalgılar Öğretim Elemanları	Hayır	1 Defa	Yok	Yok	Hayır
DAÜ	1 Defa	5 Kişilik Kurul Oluşacak Biçimde	Hayır	1 Defa	Yok	Yok	2 Yılda Bir Defa Uygulanıyor
AAGSL	1 Defa	Tüm Yaylı Çalgılar Öğretim Elemanları	Hayır	2 Defa	Yok	Yok	'Kanaat notu' olarak evet. Oran belli değil
İAGSL	3 Defa	Tüm Yaylı Çalgılar Öğretim Elemanları	Kullanılıyor ama bilimsel değil	2 Defa (kurul önünde)	Yok	Yok	'Kanaat notu' olarak evet. Oran belli değil
LAGSL	1 Defa	Tüm Yaylı Çalgılar Öğretim Elemanları	Hayır	1 Defa	Yok	Yok	Hayır

Yukarıdaki tablo, örneklem kapsamındaki eğitim kurumlarında görev yapan yaylı çalgılar öğretim elemanlarına uygulanan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulguları göstermektedir. Buna göre, örneklem kapsamındaki tüm okullarda kurul önünde gerçekleştirilen yaylı çalgı sınavları yarıyıl sonunda ve 1 defa yapılmaktadır. Sadece İAGSL’de, yarıyıl sonu sınavı dışında 2 defa uygulanan vize sınavları da kurul önünde gerçekleşmektedir ve 3 sınavın ortalaması final notunu oluşturmaktadır.

Tüm okullarda, yaylı çalgı sınavları için oluşturulan kurullar, yaylı çalgılar öğretmenlerinin tümünden oluşmaktadır. Sadece DAÜ’de kurulun 5 kişiden oluşması biçiminde bir uygulama görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre hiçbir okul kurul önünde yapılan yaylı çalgı sınavlarında standartlaştırılmış bir müziksel performans ölçeği kullanılmamaktadır. İAGSL’de geçerlik ve güvenirliği olmayan bir performans izleme formu kullanılmaktadır.

Yarıyıl sonu yaylı çalgı final notuna etki eden vize sınavları GÜ, MÜ, DAÜ ve LGSL’de kurul oluşturulmadan, öğrencilerin yaylı çalgı öğretmenleri tarafından 1 kez uygulanmaktadır. AAGSL’de ise vize uygulaması, yine kurul oluşturulmadan öğrencinin yaylı çalgı öğretmeni tarafından 2 kez yapılmaktadır ve bunların hiçbirinde performans ölçme aracı kullanılmamaktadır. Sadece İAGSL’de yapılan 2 vize de kurul önünde gerçekleşmektedir ve final notuyla eşit ağırlıkta ortalama alınarak yarıyıl sonu yaylı çalgı notu ortaya çıkmaktadır.

Örneklem kapsamındaki okulların hiçbirinde öğrencilerin diğer bir öğrencinin yaylı çalgı performansını değerlendirdiği bir uygulama (akran-değerlendirme) bulunmamaktadır. Yapılandırılmış görüşme formu bulgularına göre hiçbir okulda öğrencinin kendi yaylı çalgı performansını değerlendirdiği bir uygulamaya (öz-değerlendirme) rastlanmamıştır.

Öğrencilerin sınavlar dışında yaylı çalgı performansı gösterdiği ortamlar olan konser, resital gibi etkinlikler sadece DAÜ’de, 2 yılda bir defa olmak üzere yarıyıl başarı puanına etki etmektedir. Bu uygulama 2. ve 4. eğitim yılı sonlarında gerçekleştirilmektedir. AAGSL ve İAGSL’de ise öğrencilerin konser ve resital performansları ‘kanaat notu’ olarak, öğretmenlerin öznel yargılarıyla ve yapılandırılmış bir derecelendirme uygulanmadan, oran belli olmadan yarıyıl final notuna etki etmektedir.

IV.1b. YÇPDÖ ile Geleneksel Yöntem Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular

Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği’ne ilişkin hedef dayanaklı geçerliği saptamak amacıyla bu iki veri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablodan görülebilir.

Tablo 4.12

YÇPDÖ ve Geleneksel Yöntemle Verilen Final Notları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo

Ölçme Yöntemi	n	\bar{x}	Ss	r	p
Geleneksel Ölçme	99	86,28	13,863	0,694	p<0,01
YÇPDÖ	64	96,20	17,133		

İki puanlama yöntemi arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur (0,69). Bu sonuç YÇPDÖ’nün geleneksel yöntemle olan ilişkisi açısından geçerli ve güvenilir bulunduğunu gösterir niteliktedir.

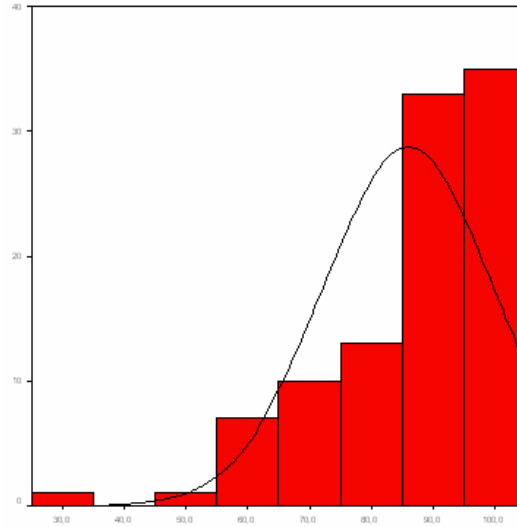
Araştırmanın örnekleme kapsamında bu iki farklı yönetime ait toplam puanların dağılımına bakıldığı zaman önemli bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark aşağıdaki şekillerde açıkça ortadadır.

Tablo 4.13

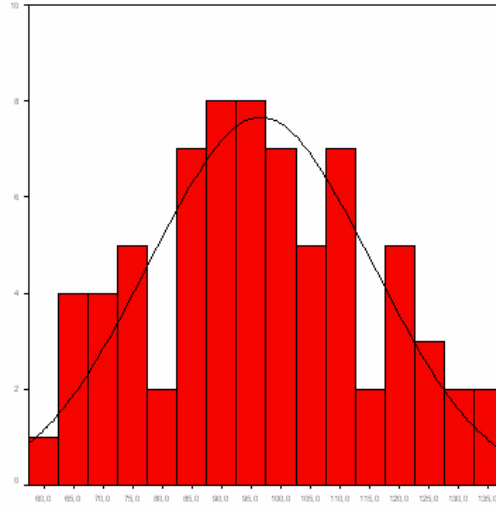
YÇPDÖ ve Geleneksel Yöntem Ortalamalarının Dağılım ve Çarpıklığını Gösteren Tablo

	n	\bar{x}	Ss	Skewness
Geleneksel Ölçme	100	86,02	13,87	-1,218
YÇPDÖ	72	96,57	18,73	0,146

Tablo 4.13'te, aynı sınavda aynı kurul üyeleri tarafından aynı öğrenciler üzerine geleneksel yöntemle yapılan puanlamanın dağılımının daha az ($Ss=13,87$) ve çarpıklığının ise yüksek puanlar yönüne doğru fazla ($Skew= -1,218$) olduğu görülmüş; Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeği toplam puanlarının ise daha sağlıklı bir dağılım ($Ss=18,73$) ve çok daha az bir çarpıklığa ($Skew= 0,146$) sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum aşağıdaki şekillerde de açıkça görülebilir.



Şekil 4.1 Geleneksel Yöntemle Belirlenmiş Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanlarının Dağılımları



Şekil 4.2- Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeği ile Belirlenmiş Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanlarının Dağılımları

IV.2a. Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerinin Yaylı Çalgı Dersine Karşı Tutuma Etkileriyle İlgili Bulgular

Bu araştırmaya göre performansı etkileyen faktörlerden biri olarak sınınan yaylı çalgı dersine olan tutumun, örneklem kapsamındaki okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.14

Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Okul Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Okul	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇDTÖ	GÜ	103,550	20,462	20	5-107	7,585	0,056
	MÜ	103,910	18,655	23			
	DAÜ	88,920	13,475	13			
	AAGSL	107,240	18,926	17			
	İAGSL	112,180	23,123	17			
	LAGSL	80,830	6,845	18			
	TOPLAM	100,02	20,529	108			

Yaylı çalgı dersine olan tutum her okula göre farklılık göstermektedir fakat bu farklılık yüksek düzeyde değildir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerinin yaylı çalgı dersi tutumları en düşük olan kurum LAGSL olarak saptanmıştır ($\bar{x}=80,830$). En yüksek tutum ise İAGSL öğrencilerine aittir ($\bar{x}=112,180$). Birbirine en yakın tutumları gösteren kurumlar MÜ ($\bar{x}=103,910$) ile GÜ ($\bar{x}=103,550$) olarak saptanmıştır. Yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları ise kurumlar arasında yeterli derecede anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını göstermektedir

($F=7,585$, $p>0,05$).

Tablo 4.15

Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Sınıf Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Sınıf	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇDTÖ	1	91,930	18,566	14	3-108	0,908	0,440
	2	102,810	22,626	27			
	3	100,730	21,365	40			
	4	100,370	17,921	27			
	Toplam	100,020	20,529	108			

Yaylı çalgılar öğrencilerinin buldukları sınıflara göre yaylı çalgı dersine olan tutumlarına bakıldığı zaman önemli bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. En düşük tutuma sahip 1. Sınıflar ($\bar{x}=91,930$), en yüksek ise 2. Sınıflar (102,810) olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin sınıf değişkenine bağlı olarak yaylı çalgı dersi tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0,908$ $p>0,05$).

Tablo 4.16

Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Çalgı Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Çalgı	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇDTÖ	Keman	101,410	20,022	61	3-108	1,137	0,338
	Viyola	93,350	21,111	23			
	Viyolonsel	103,890	20,602	19			
	Kontrbas	99,000	23,259	5			
	Toplam	100,020	20,529	108			

Yaylı çalgılar öğrencilerinin çalıştıkları çalgıya göre yaylı çalgı dersi tutumlarında bir miktar farklılaşma görülse de bu fark anlamlı değildir. Çalıştıkları çalgının dersine karşı en düşük tutum belirten öğrenciler viyola öğrencileri olmuştur ($\bar{x}=93,350$). En yüksek tutuma sahip öğrenciler ise viyolonselcilerdir (103,890).

Çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre yaylı çalgı dersine olan tutum, çalgı değişkenine bağlı olarak farklılaşmamaktadır ($F=1,137$ $p>0,05$).

Tablo 4.17

Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Cinsiyet	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇDTÖ	Erkek	95,940	20,407	36			
	Kız	102,060	20,426	72	1-108	2,150	0,146
	Toplam	100,020	20,529	108			

Yaylı çalgı dersine olan tutumun, cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılığıyla ilgili alt probleme yanıt olarak, erkeklerin toplam puanlarının ($\bar{x}=95,940$) kız öğrencilerden ($\bar{x}=102,060$) daha düşük görülmelerine rağmen çok yönlü varyans analizi sonuçları anlamlı bir farklılık olduğunu göstermemektedir ($F=2,150$ $p>0,05$).

IV.2b. Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumun Çalgı Performans Başarı Puanına Etkisiyle İlgili Bulgular

Yaylı çalgı dersine olan tutumun çalgı performans başarısına olan etkisini sınamak amacıyla YÇDTÖ ile YÇPDÖ toplam puanları karşılaştırılmıştır. Yaylı çalgı dersine tutumu yüksek olan öğrenciler %25'lik üst gruba; düşük olan öğrenciler ise %25'lik alt gruba ayrılmıştır.

Tablo 4.18

Yaylı Çalgı Dersine Tutumu Düşük ve Yüksek Olan Öğrencilerin YÇDTÖ Toplam Puanları Arasındaki Farklılığı Sınayan İlişkisiz Grup t Testi Tablosu

YÇDTÖ	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
%25'lik Alt Grup	18	87,890	15,16	36	-4,426	0,000
%25'lik Üst Grup	20	109,700	15,18			

Alt grup ölçek puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=87,89$) olarak görülürken üst grup aritmetik ortalaması ise ($\bar{x}=109,70$) olarak bulunmuştur. İki grup arasında yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda yaylı çalgı dersi tutum puanları alt grup ve üst gruba göre performans başarı puanı açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-4,426$ $p<0,01$).

Tablo 4.19

Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutum İle Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Tablosu

	n	\bar{x}	Ss	r	p
YÇDTÖ	111	100,14	20,618	0,533	0,000
YÇPDÖ	72	96,57	18,725		

Tablo 4.19'un incelenmesinden yaylı çalgılar öğrencilerinin yaylı çalgı dersine olan tutumu ile çalgı performans başarı puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,533$ $p<0,01$). Buna göre, çalgı dersiyle ilgili olumlu tutum arttıkça, çalgı performans başarı puanı da artmaktadır.

IV.3a- Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerinin Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutuma Etkileriyle İlgili Bulgular

Performansı etkileyen faktörlerden yaylı çalgı çalışmaya olan tutumun, örneklem kapsamındaki okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.20

Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Okul Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Okul	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇÇTÖ	GÜ	105,400	16,060	20			
	MÜ	101,090	13,317	23			
	DAÜ	101,310	9,578	13	5-107	2,564	0,032
	AAGSL	107,590	16,352	17			
	İAGSL	108,060	16,626	17			
	LAGSL	115,440	9,948	18			
	TOPLAM		106,430	14,609	108		

Yaylı Çalgı Çalışma Algı ve Tutum Ölçeği sonuçlarına bakıldığı zaman aritmetik ortalamalar 101,09 ile 115,44 arasında değişmektedir. Ders dışında yaylı çalgı çalışmaya tutumları en düşük seviyede olan okullar MÜ ($\bar{x}=101,09$) ve DAÜ ($\bar{x}=101,31$), en yüksek tutuma sahip okul ise LAGSL ($\bar{x}=115,44$) olarak görülmektedir. Yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre örneklem kapsamındaki okullar arasında yaylı çalgı çalışmaya ilişkin anlamlı bir fark görülmektedir ($F=2,564$ $p<0,05$ (Λ)=0,340).

Tablo 4.21

Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Sınıf Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Sınıf	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇÇTÖ	1	115,430	11,706	14			
	2	109,300	15,012	27			
	3	102,950	14,184	40	3-108	3,317	0,023
	4	104,040	14,351	27			
	Toplam	106,430	14,609	108			

Yaylı çalgı öğrencilerinin devam ettikleri sınıfa göre çalgı çalışma tutumlarında fark gözlenmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en düşük tutuma sahip öğrencilerin 3. Sınıftakiler olduğu görülmektedir ($\bar{x}=102,95$). Sınıf bazında en yüksek tutuma sahip öğrenciler ise 1. Sınıflardır ($\bar{x}=115,43$). Yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre yaylı çalgı çalışmaya olan tutum, sınıf değişkenine göre %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık göstermektedir

($F=3,317$ $p<0,05$ (Λ)=0,340).

Tablo 4.22

Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Çalgı Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Çalgı	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇÇTÖ	Keman	107,300	14,744	61			
	Viyola	102,700	14,095	23			
	Viyolonsel	109,370	14,822	19	3-108	0,996	0,398
	Kontrbas	101,800	14,412	5			
	Toplam	106,430	14,609	108			

Yaylı çalgı ailesini konu alan bu çalışmada, çalgı çalışmaya olan tutumun, çalışılan çalgıya bağlı olarak değişip değişmediği de sınınmıştır. Çalgı çalışmaya tutumu en düşük Kontrbasçılar ($\bar{x}=101,8$), en yüksek ise viyolonselciler ($\bar{x}=109,37$) olarak görülse bile, yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre yaylı çalgı ailesi arasında, çalgı çalışmaya olan tutumla ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,996$ $p>0,05$).

Tablo 4.23

Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Cinsiyet	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇÇTÖ	Erkek	101,750	13,781	36			
	Kız	108,760	14,539	72	1-108	5,779	0,018
	Toplam	106,430	14,609	108			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubundaki erkek öğrencilerin çalgı çalışmaya olan tutumu, kız öğrencilere oranla daha düşük düzeydedir. Yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları göstermektedir ki bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=5,779$ $p<0,05$ (Λ)=0,340). Buna göre kız öğrencilerin çalgı çalışmaya olan tutumu erkek öğrencilerden daha yüksektir.

IV.3b- Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutumun Çalgı Performans Başarı Puanına Etkisiyle İlgili Bulgular

Yaylı çalgı çalışmaya olan tutumun çalgı performans başarısına olan etkisini sınamak amacıyla YÇÇTÖ ile YÇPDÖ toplam puanları karşılaştırılmıştır. Yaylı çalgı çalışma

tutumu yüksek olan öğrenciler %25'lik üst gruba; düşük olan öğrenciler ise %25'lik alt gruba ayrılmıştır.

Tablo 4.24

Yaylı Çalgı Çalışma Tutumu Düşük ve Yüksek Olan Öğrencilerin YÇÇTÖ Toplam Puanları Arasındaki Farklılığı Sınayan İlişkisiz Grup t Testi Tablosu

YÇÇTÖ	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
%25'lik Alt Grup	14	90,710	21,07	34	-1,419	0,165
%25'lik Üst Grup	22	99,910	17,53			

Alt grup ölçek puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=90,71$) olarak görülürken üst grup aritmetik ortalaması ise ($\bar{x}=99,91$) olarak bulunmuştur. İki grup arasında yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda yaylı çalgı dersi tutum puanları alt grup ve üst gruba göre performans başarı puanı açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-1,419$ $p>0,05$).

Tablo 4.25

Yaylı Çalgı Çalışmaya Olan Tutum İle Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Tablosu

	n	\bar{x}	Ss	r	p
YÇÇTÖ	110	106,730	14,650	0,192	0,114
YÇPDÖ	72	96,570	18,725		

Tablo 4.25'in incelenmesinden yaylı çalgılar öğrencilerinin yaylı çalgı çalışmaya olan tutumu ile çalgı performans başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0,192$ $p>0,05$). Buna göre, çalgı çalışmayla ilgili olumlu tutumla

çalğı performans başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

IV.4a- Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerinin Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutuma Etkisiyle İlgili Bulgular

İlk defa bu araştırma kapsamında performansı etkileyen faktörlerden biri olarak araştırılan yaylı çalgı çalışma –görsel, işitsel, bedensel- zihinsel algıya olan tutumun, örneklem kapsamındaki okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.26

Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutumun Okul Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Okul	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇZATÖ	GÜ	161,750	19,756	20			
	MÜ	168,739	17,830	23			
	DAÜ	162,615	26,837	13	5-107	2,236	0,056
	AAGSL	167,470	13,638	17			
	İAGSL	151,765	25,061	17			
	LAGSL	172,611	20,024	18			
	TOPLAM	164,481	21,091	108			

Yaylı çalgı çalışırken görsel-işitsel-bedensel algıların zihinsel olarak çalışılmasına olan tutumla ilgili bulgulara bakıldığında zaman, en düşük tutuma sahip kurum İAGSL (\bar{x} =151,765) olurken en yüksek tutum da LAGSL (\bar{x} =172,611) öğrencilerine aittir.

Yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre bu tutum, okul değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($F=2,236$ $p>0,05$).

Tablo 4.27

Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutumun Sınıf Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Sınıf	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇZATÖ	1	172,642	28,201	14			
	2	162,740	19,889	27			
	3	159,775	18,420	40	3-108	1,875	0,138
	4	168,963	20,844	27			
	Toplam	164,481	21,091	108			

Yaylı çalgı çalışma zihinsel algı ve tutum toplam puanlarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılığına bakıldığı zaman, en düşük aritmetik ortalamanın 3. Sınıflar ($\bar{x}=159,775$), en yüksek ortalamanın ise 1. Sınıflarda ($\bar{x}=172,642$) olduğu görülmektedir ama yapılan çok değişkenli faktör analizi sonuçları bu farklılığın istatistiksel olarak bir anlamı olmadığını ortaya çıkarmıştır ($F=1,875$ $p>0,05$).

Tablo 4.28

Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutumun Çalgı Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Çalgı	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇZATÖ	Keman	164,475	22,480	61			
	Viyola	162,696	21,225	23			
	Viyolonsel	165,526	18,748	19	3-108	0,137	0,938
	Kontrbas	168,800	14,584	5			
	Toplam	164,481	21,091	108			

Yaylı çalgılar ailesini oluşturan keman, viyola, viyolonsel ve kontrbas çalgıları arasında yaylı çalgı çalışma zihinsel algıya olan tutumun farklılığına bakıldığı zaman ortalamaların en düşük viyola ($\bar{x}=162,696$) ve en yüksek kontrbas ($\bar{x}=168,800$) olduğu görülmektedir. Buna göre, ortalamalar arası önemli bir farkın olmadığı sonucuna varılabilir. Yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları da bu görüşü desteklemektedir ($F=0,137$ $p>0,05$).

Tablo 4.29

Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre Farkını Gösteren Tablo

Değişken	Cinsiyet	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇZATÖ	Erkek	165,778	22,907	36			
	Kız	163,833	20,759	72	1-108	0,202	0,654
	Toplam	164,481	21,091	108			

Yukarıdaki tabloda da yaylı çalgı çalışma zihinsel algı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığının bulunmadığı ortaya çıkmıştır ($F=0,202$ $p>0,05$).

IV.4b. Yaylı Çalgı Çalışmada Zihinsel Algıya Olan Tutumun Çalgı Performans Başarı Puanına Etkisiyle İlgili Bulgular

Yaylı çalgı çalışmada zihinsel algıya olan tutumun çalgı performans başarısına olan etkisini sınamak amacıyla YÇZATÖ ile YÇPDÖ toplam puanları karşılaştırılmıştır. Yaylı çalgı çalışma zihinsel algı tutumu yüksek olan öğrenciler %25'lik üst gruba; düşük olan öğrenciler ise %25'lik alt gruba ayrılmıştır.

Tablo 4.30

Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı Tutumu Düşük ve Yüksek Olan Öğrencilerin YÇPDÖ Toplam Puanları Arasındaki Farklılığı Sınayan İlişkisiz Grup t Testi Tablosu

YÇZATÖ	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
%25'lik Alt Grup	21	96,76	17,89	38	0,612	0,544
%25'lik Üst Grup	19	100,63	22,03			

Alt grup ölçek puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=96,76$) olarak görülürken üst grup aritmetik ortalaması ise ($\bar{x}=100,63$) olarak bulunmuştur. İki grup arasında yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda yaylı çalgı zihinsel algı ve tutum puanları alt grup ve üst gruba göre performans başarı puanı açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0,612$ $p>0,05$).

Tablo 4.31

Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algıya Olan Tutum İle Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Tablosu

	n	\bar{x}	Ss	r	p
YÇZATÖ	72	165,018	21,268	-0,031	0,796
YÇPDÖ	113	96,57	18,725		

Tablo 4.31'in incelenmesinden yaylı çalgılar öğrencilerinin yaylı çalgı çalışmaya olan tutumu ile çalgı performans başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,031$ $p>0,05$). Buna göre, çalgı çalışma zihinsel algıyla ilgili olumlu tutumla çalgı performans başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

IV.5a- Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerinin Yaylı Çalgı Performans

Kaygısına Etkisiyle İlgili Bulgular

Yaylı çalgı öğrencilerinin kaygıya olan tutumlarını saptamak amacıyla bu araştırma kapsamında oluşturulan Yaylı Çalgı Performans Kaygısı Ölçeği'nin örneklem kapsamındaki okul, sınıf, çalgı ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Yaylı Çalgı Performans Kaygısı tutum ölçeği puanlanırken tüm maddeler ters çevrildiği için puan yükseldikçe kaygıya olan tutumun azaldığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 4.32

Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumun Okul Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Tablo

Değişken	Okul	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇPKÖ	GÜ	65,050	15,490	20			
	MÜ	67,869	11,879	23			
	DAÜ	65,154	10,487	13	5-107	2,421	0,000
	AAGSL	76,235	13,022	17			
	İAGSL	74,588	10,794	17			
	LAGSL	70,056	12,249	18			
	Toplam		69,759	12,979	108		

Yaylı çalgı öğrencilerinin çalgı performans kaygılarının eğitim gördükleri okullara göre farklılaştığı yukarıdaki tablodan açıkça görülmektedir. Performans kaygısı en yüksek olarak saptanan kurum GÜ ($\bar{x}=65,05$) olurken en düşük performans

kaygısına sahip öğrenciler AAGSL’de öğrenim gördüğü söylenebilir ($\bar{x}=76,24$). Çok değişkenli varyans analizi sonuçları da bu farkı desteklemektedir

($F=2,421$ $p<0,01$ (Λ)=0,340).

Tablo 4.33

Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumun Sınıf Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tablo

Değişken	Sınıf	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇPKÖ	1	70,000	9,438	14			
	2	75,074	13,870	27			
	3	68,525	13,105	40	3-108	2,421	0,070
	4	66,148	12,387	27			
	Toplam		69,789	12,979	108		

Yaylı çalgı performans kaygısına olan tutum aritmetik ortalamaları sınıf değişkeni açısından çok az da olsa farklılık göstermektedir. Yukarıdaki ortalamalar incelendiği zaman 1. ve 2. sınıflar daha yüksek oranda performans kaygısı bildirirken 3 ve 4. sınıflarda bunun gitgide azaldığı gözlemlenmektedir, fakat yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=2,421$ $p>0,05$).

Tablo 4.34

Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumun Çalgı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tablo

Değişken	Çalgı	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇPKÖ	Keman	69,393	13,260	61			
	Viyola	66,521	12,533	23			
	Viyolonsel	75,052	10,972	19	3-108	1,578	0,199
	Kontrbas	69,000	16,325	5			
	Toplam	69,759	12,979	108			

Yukarıdaki tabloda yaylı çalgı öğrencilerinin çalıştıkları çalgıya göre çalgı performans kaygılarında bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. En düşük toplam puan ortalamasına sahip grup viyolacılar ($\bar{x}=66,521$), en yüksek ortalamaya sahip yaylı çalgı öğrencileri ise viyolonselcilerdir ($\bar{x}=75,052$). Çok değişkenli varyans analizi sonuçları göstermektedir ki kaygı değişkeni bir çalgıdan diğerine istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($F=1,578$ $p>0,05$).

Tablo 4.35

Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tablo

Değişken	Çalgı	\bar{x}	Ss	n	Sd	F	p
YÇPK	Erkek	72,389	12,019	36			
	Kız	68,444	13,318	72	1-108	2,243	0,137
	Toplam	69,759	12,979	108			

Erkek öğrenciler ($\bar{x}=72,389$), kızlara ($\bar{x}=68,444$) oranla daha az performans kaygısı duyduklarını bildirmelerine rağmen çok değişkenli varyans analizi sonuçları bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını yönündedir ($F=2,243$ $p>0,05$).

IV.5b- Yaylı Çalgı Performans Kaygısının Çalgı Performans Başarı Puanına

Etkisiyle İlgili Bulgular

Yaylı çalgı performans kaygısına olan tutumun çalgı performans başarısına olan etkisini sınamak amacıyla YÇPKÖ ile YÇPDÖ toplam puanları karşılaştırılmıştır. Yaylı çalgı performans kaygısına olan tutumu yüksek olan öğrenciler %25'lik üst gruba; düşük olan öğrenciler ise %25'lik alt gruba ayrılmıştır.

Tablo 4.36

Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutumu Düşük ve Yüksek Olan Öğrencilerin YÇPDÖ Toplam Puanları Arasındaki Farklılığı Sınayan İlişkisiz Grup t Testi Tablosu

YÇPKÖ	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
%25'lik Alt Grup	19	91,11	17,99	35	-3,247	0,003
%25'lik Üst Grup	18	108,83	14,98			

Alt grup ölçek puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 91,11$) olarak görülürken üst grup aritmetik ortalaması ise ($\bar{x} = 108,83$) olarak bulunmuştur. İki grup arasında yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda yaylı çalgı dersi tutum puanları alt grup ve üst gruba göre performans başarı puanı açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-3,247$ $p<0,01$). Buna göre daha az performans kaygısı yaşadığını belirten öğrencilerin performans başarı puanı daha yüksek olmaktadır.

Tablo 4.37

Yaylı Çalgı Performans Kaygısına Olan Tutum İle Yaylı Çalgı Performans Başarı Puanı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Tablosu

	n	\bar{x}	Ss	r	p
YÇPKÖ	113	69,88	13,229	0,345	0,003
YÇPDÖ	72	96,57	18,725		

Tablo 4.37 incelendiği zaman, yaylı çalgılar öğrencilerinin performans kaygısı ile çalgı performans başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,345$ $p<0,01$). Buna göre, çalgı performans kaygısı ile ilgili olumlu tutumla çalgı performans başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgular ve yorumlarına dayanarak varılan sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır. Burada sunulan sonuçlar araştırmanın alt problemleriyle aynı biçimde sıralanmaktadır.

V.1. SONUÇ

V.1.1a. Yaylı Çalgı Eğitimi Veren Kurumların, Bir Yarıyıl İçerisinde Hangi Müziksel Performans Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uyguladıklarına İlişkin Sonuçlar

Anadolu güzel sanatlar liseleri ve 4 yıllık müzik eğitimi veren eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında bir yarıyıldan yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları benzerlik göstermektedir. Bu konudaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları tamamen öğretmen merkezli olarak yürütülmektedir. Bir yarıyıl içerisinde 1 veya 2 vize notu ile kurul önünde gerçekleştirilen performansa bağlı olarak 1 final notunun ortalamalarından oluşan yaylı çalgı performans başarı puanını belirlemektedir.

Yaylı çalgı performansını sınamak için oluşturulan kurullar ilgili dersi veren öğretmenler tarafından oluşturulmaktadır. Burada kesin bir sayı olmamakla beraber, genellikle okulda bulunan tüm çalgı öğretmenlerinin kurulda yer aldığı belirtilmiştir. Sadece DAÜ’de kurul sayısı 5 öğretim üyesi olarak kesinleştirilmiştir.

Performansın ölçülmesinde bilimsel yöntemle oluşturulmuş bir performans ölçme aracı kullanılmamaktadır. Bu durumda yaylı çalgı öğretmenleri parçanın zorluk derecesi, entonasyon, hız gibi özelliklere dikkat ederek öznel görüşlerini puanlamaya yansıtılmaktadırlar.

Kurul önünde gerçekleştirilen çalgı performans sınavları dışında, yaylı çalgı öğretmenleri yarıyıl ortasında kendi öğrencilerini bilimsel bir performans ölçme aracı kullanmadan sınavı vize notu vermektedirler. Bir yarıyılıda 1 veya 2 vize uygulaması görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre örneklem kapsamındaki okullarda öğrenim gören yaylı çalgı öğrencilerinin bir veya daha fazla yaylı çalgı öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, yani akran değerlendirme yöntemi uygulanmamaktadır.

Türkiye ve K.K.T.C’de yaylı çalgı eğitimi veren kurumlarda yaylı çalgı performans ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi, yani öz-değerlendirmeye rastlanılmamaktadır.

Yarıyıl sonunda yapılan kurul sınavları ve yarıyıl ortasında verilen vize notları dışında öğrencilerin okulda verdikleri konser, resital gibi etkinlikler, aslında gerçek performans ortamları olmalarına rağmen, burada gösterilen yaylı çalgı performanslarında hiçbir biçimde sistemli bir ölçme-değerlendirme yapılamamaktadır. İAGSL ve AAGSL’de ölçütleri belirlenmemiş ‘kanaat notu’ biçiminde yarıyıl sonu final notuna yansıtılmakla beraber bu performans durumları sadece Doğu Akdeniz Üniversitesi Müzik Bölümü’nde 2 yılda bir; 4 yılda iki defa resmi olarak değerlendirmeye katkı yapmaktadır.

V.1.1b. Yaylı Çalgı Performansı İçin Hazırlanmış, Bilimsel Ölçütlere Uygun, Geçerlik ve Güvenirliği Yüksek Bir Ölçek; Yaylı Çalgı Performansını Sınama Durumunda Bu Ölçekle Yapılan Değerlendirme ile Geleneksel Yöntemle Yapılan Değerlendirme Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Yaylı çalgılarda müziksel performans ölçümüne yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek arayışı sonucunda orijinali İngilizce olan, Dr. Gail Barnes tarafından 2002 yılında geliştirilmiş ve 28 maddeden oluşan SPRS-2 Türkçeye kazandırılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilmiş olan dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu 'Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeği' adını alan ölçeğin İngilizce-Türkçe formları arasında artı yönde ve yüksek oranda ilişki saptanmıştır ($r=0,905$ $p<0,01$). Örneklem kapsamındaki kurumlarda yapılan uygulama sonucu YÇPDÖ'nün güvenilirlik katsayısının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir (Cronbach Alpha= 0,95).

2007 Ocak ayında örneklem kapsamındaki okulların yaylı çalgı performans sınavlarını gerçekleştiren kurullarda jüri üyeleri tarafından uygulanan YÇPDÖ toplam puanları, aynı sınavlarda aynı jürinin aynı öğrencilere geleneksel yöntemle verdiği puanlarla karşılaştırılmıştır. Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeği ile geleneksel yöntem toplam puanları arasında artı yönde ilişkiye rastlanmıştır ($r=0,694$ $p<0,01$). Bu sonuç, iki yöntemle belirlenen başarı puanlarının birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İki ölçme yönteminin dağılımlarına bakıldığı zaman, geleneksel yöntemin evren güven aralığının daha düşük ve çarpıklığın fazla olduğu ortaya çıkmıştır ($Ss=13,87$ Skewness= -1,218). Geleneksel yöntemle yapılan planlamada kurul üyeleri öğrencilere çok büyük oranda yüksek not verme eğilimindedirler. Aynı performansların YÇPDÖ ile değerlendirilmesi sonucu ise daha geniş bir dağılım ve düşük çarpıklık göstermiştir ($Ss=18,73$ Skewness= 0,146). Bu sonuç YÇPDÖ ile

yapılan ölçmenin daha güvenilir ve önyargılardan uzak; daha nesnel olduğunu göstermektedir.

V.1.2a. Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Yaylı Çalgı Dersine Olan Tutumunun Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Her bir okuldan farklı aritmetik ortalamalar alınmasına rağmen, öğrencilerin yaylı çalgı dersine olan tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($F= 7,585$ $p>0,05$).

Öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre yaylı çalgı dersine olan tutumları arasında bir fark yoktur ($F= 0,908$ $p>0,05$). Bu sonuç aynı zamanda öğrencilerin yaşlarının, yaylı çalgı dersine olan tutuma bir etkisi bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Keman, viyola, viyolonsel ve kontrbas öğrencilerinin çalıştıkları çalgıyla bağlantılı olarak yaylı çalgı dersine olan tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F= 1,137$ $p>0,05$).

Kız öğrencilerin yaylı çalgı dersine erkeklere oranla biraz daha fazla olumlu tutum gösterdiği aritmetik ortalamalardan anlaşılmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F= 2,150$ $p>0,05$). Yaylı çalgılar öğrencilerinin yaylı çalgı dersine olan tutumu cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

V.1.2b. Yaylı Çalgı Dersiyle İlgili Yüksek Oranda Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Çalgı Performans Başarı Puanının, Olmayanlara Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Yaylı çalgı dersiyle ilgili olumlu tutuma sahip öğrencilerin performans başarıları da yüksek bulunmuştur. Buna göre yaylı çalgı dersiyle ilgili olumlu tutum yükseldikçe performans başarı puanı da artmaktadır ($r= 0,533$ $p<0,01$). Bu sonuçlar yaylı çalgı dersinin öğrenciler için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

V.1.3a. Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Ders Dışında, Çalgı Çalışmaya Yönelik Tutumlarının Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre yaylı çalgı öğrencilerinin çalgılarını çalışmaya olan tutumları, öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak farklılaşmaktadır ($F=2,564$ $p<0,05$).

Bir çalgı öğrencisinin çalgısında ilerlemesi için gerekli en önemli etkenlerden biri olan çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarıdır. Bu alışkanlıkların öğrenciye kazandırılması yaylı çalgı eğitiminin önemli bir parçasıdır. Bu konudaki sonuçların bir okuldan diğerine değişiyor olması eğitim açısından düşündürücüdür. Öğrencilere olumlu çalgı çalışma tutumlarının kazandırılmasına her okulda daha fazla önem verilmelidir.

Öğrencilerin yaylı çalgı çalışmayla ilgili tutumları, devam ettikleri sınıflara göre farklılık göstermektedir ($F=3,317$ $p<0,05$). Gerek lise gerekse üniversite düzeyinde 1. ve 2. Sınıfların çalgı çalışmaya olan tutumları 3 ve 4. sınıflara göre daha yüksektir. Bu sonuçlar yaylı çalgı çalışmaya olan tutumun yaşa göre farklılaştığını işaret etmektedir.

Öğrencilerin çalgı çalışmaya olan tutumu çalıştıkları çalgıya göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=0,996$ $p>0,05$).

Yaylı çalgı çalışmaya olan tutum cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin yaylı çalgı çalışmaya olan tutumu daha yüksek ($\bar{x}=108,76$), erkek öğrencilerin ise daha düşüktür ($\bar{x}=101,75$). Kız öğrenciler çalgılarını çalışmayla ilgili olarak erkeklere oranla daha yüksek tutuma sahiptirler ($F=5,779$ $p<0,05$).

V.1.3b. Yaylı Çalgı Çalışmayla İlgili Yüksek Oranda Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Çalgı Performans Başarı Puanının, Olmayanlara Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Yaylı çalgı çalışmayla ilgili tutumları yüksek olan öğrencilerin çalgı performans başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=0,192$ $p>0,05$). Çalgılarını daha fazla çalışan öğrencilerin daha başarılı olmaları beklenir. Fakat gerek çalgı çalışma sürecinin niteliği gerekse diğer etkenler, sadece çalgı çalışmaya olan tutumun performans başarısı için yeterli olmadığı sonucunu anlamlı kılmaktadır.

V.1.4a. Yaylı Çalgı Öğrencilerinin, Çalgı Çalışırken Görsel, İşitsel ve Bedensel Algılarının Zihinsel Farkındalık Durumlarıyla İlgili Tutumlarının Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Yaylı çalgı çalışırken görsel, işitsel ve bedensel algıların zihinsel alıştırma olarak çalışılması pek çok müzik eğitimcisi ve usta icracının üzerinde durduğu bir konudur. Bu konuda dünyadaki araştırmalar henüz başlangıç düzeyinde olmakla beraber bu tez Türkiye’de bu konuda yapılan ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. Geliştirilen

ölçeğin örneklem grubuna uygulanmasıyla toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel değerlendirmelerle ulaşılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Yaylı çalgı çalışma zihinsel algıya olan tutum okullara göre bir farklılık göstermemektedir ($F=2,236$ $p>0,05$).

Öğrencilerin devam ettikleri sınıflar ve buna bağlı olarak tahmin edilen yaş değişkeninin yaylı çalgı çalışmada zihinsel algıya olan tutumda bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmektedir ($F=1,875$ $p>0,05$).

Öğrenilen çalgının farklı olması çalgı çalışmada zihinsel algıya olan tutumda anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($F= 0,137$ $p>0,05$).

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kız veya erkek olması, yaylı çalgı çalışmada zihinsel algıya olan tutumda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($F=0,202$ $p>0,05$).

V.1.4b. Yaylı Çalgı Çalışmada Zihinsel Algıyla İlgili Tutumları Yüksek Oranda Olan Öğrencilerin Çalgı Performans Başarı Puanının, Olmayanlara Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Yaylı Çalgı Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği'nin toplam puanlarına yönelik %25'lik üst ve alt grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t= 0,612$ $p>0,05$). Bu sonuç iki olasılığı akla getirmektedir: Oluşturulan ölçek öğrencilerin bu konudaki tutumlarını geçerli bir biçimde ölçmemektedir veya öğrenciler bu konuyla ilgili maddeleri anlamamışlar ya da dikkatsizce cevaplamışlardır.

Öğrencilerin yaylı çalgı çalışırken zihinsel algı ve alıştırmaları kullanmaya yönelik tutumları ile yaylı çalgı performans başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir ($r = -0,031$ $p > 0,05$).

V.1.5a. Çalgı Performansı Anında, Performansın Niteliğiyle İlgili Birçok Faktörü Etkileyen Kaygı Olgusunun Okul, Sınıf, Çalgı ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Bu tez sonucunda müziksel performans kaygısına olan tutumun öğrenim görülen okula bağlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Genel olarak, üniversite öğrencileri lise öğrencilerine oranla daha fazla kaygılı olduklarını belirtmişlerdir ($F = 2,421$ $p < 0,01$).

Devam edilen sınıfa göre öğrencilerin müziksel performans kaygısına olan tutumlarında bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 2,421$ $p > 0,05$).

Öğrencilerin çalıştıkları çalgıya göre müziksel performans kaygısına olan tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F = 1,578$ $p > 0,05$).

Daha önce yapılan bazı araştırmaların aksine (Craske ve David, 1989; Osborne ve Kelly, 2005) bu araştırmada kaygının cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır ($F = 2,243$ $p > 0,05$).

V.1.5b. Yaylı Çalgı Performansında Kaygı Etkeninin Çalgı Performans Başarı Puanına Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda kaygı oranı daha az olan öğrencilerin performans başarısının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Müziksel performans kaygısına olan tutum azaldıkça performans başarı puanı artmaktadır ($r = 0,345$ $p < 0,01$).

V.2. TARTIŞMA

Çalgı eğitimi, bir başka deyişle müziksel performans öğretimi pek çok açıdan çaba gerektiren bir iştir. Çalgı eğitmeninin, kişisel özellikleri birbirlerinden farklı olan öğrencileri esinlemesi, motive etmesi ve ikna etmesi yanında canlı bir model olma durumu da söz konusudur. Böyle zorlu bir işi başarmak, öğrencinin iyi bir icracı olacağını garantisini vermez. Çünkü öğrenci, verimli bir çalgı dersinin yanı sıra çalgı çalışma alışkanlığı kazanmalıdır. Çalgı dersi ve çalgı çalışma da iyi bir performans gösterebilmek için yeterli değildir; öğrencinin çalgıyı öğrenirken deneyimlediği görsel, işitsel ve bedensel algılar konusunda titiz davranması gerekmektedir. Fiziksel çalışmaya zihinsel alıştırmaları da entegre etmeli, performansa yönelik psikomotor, bilişsel ve duyuşsal becerilerin yanına müzikaliteyi de eklemelidir. Tüm bunlar gerektiği gibi yerine getirilse bile bir müziksel performansın amacına tam olarak ulaşacağını garantisizdir. Her bir icracı tarafından çalınan her bir müzik parçası eşsiz bir müziksel performanstır, tam olarak aynı yapılamaz. Müziksel performans kaygısı ise performans anında, yapılan işi normal durumundan uzaklaştırmakta, değiştirmektedir. Müziksel performansta kaygının şiddeti, sonucu değiştirmeye yönelik önemli bir etkidir.

Son derece karmaşık bir süreç ve sonrasında sınırları belirli, kısa bir zamanda, yapay bir ortamda gerçekleştirilen tek bir performans, öğrencinin değişimini, gelişimini

kontrol etmek için yeterli olmamaktadır. Türkiye’de müziksel performans ölçümü ve değerlendirilmesiyle ilgili konular 1970’li yıllardan beri tartışılmaktadır. Günümüze kadar gelen bu tartışmalar, eğitim kurumlarında uygulanan müziksel performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yetersiz olduğunu işaret etmektedir.

Sınama ve raporlaştırma uygulamaları çağ dışı olarak nitelendirilebilir. Günay (1973), Uçan (1977), Akbulut (1996), Alpagut (1997), Yayla (2003), Tebiş (2004) ve son olarak Dalkıran (2006), müzik eğitiminde çalgı performans değerlendirme yöntemlerinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmanın Türkiye’deki müzik eğitimi kurumlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili sonuçları daha öncekilerle örtüşmektedir. Verilen eğitimin sonucu, sadece bir veya birkaç defa yapılan düzey belirleyici değerlendirmeye göre belli olmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme uygulamaları yapılmamakta veya yapılsa bile değerlendirme sürecine nesnel bir biçimde katılamamaktadır. Biçimlendirici değerlendirmeyi sadece öğretmen veya kurulun öğrenciyi değerlendirmesi olarak düşünmemek gerekir; öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi bu tür bir uygulamadır ve sınama raporlaştırma durumlarında dikkate alınmalıdır. Bunun yanında akran değerlendirme uygulamaları da çalgı eğitiminde ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasına alınmalıdır. Böylelikle yaylı çalgılar eğitimi öğrenci merkezli bir nitelik kazanacak, öğrenci de hedeflere ne derece ulaştığını daha iyi anlayıp içselleştirecektir. Müziksel performans değerlendirmeyle ilgili her türlü karşılaştırmaların tüm yarıyla yayılması ve çeşitlendirilmesi hem bu konudaki eğitimin niteliğini yükseltir hem de daha geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme sonuçlarına ulaşılmasını sağlar.

Türkiye’de bu konuda gerek daha önce gerekse son dönemde yapılan bilimsel çalışmalar ve uygulamalar çalgı performans ölçümünde programın genel amaçlarına uygunluk, hazır bulunma, sağ ve sol el tekniği, artikülasyon, entonasyon, hız ve gürlük, vibrato ve dönem içinde öğrencinin davranışlarının öznel olarak değerlendirilmesi gibi etkenleri dikkate almaktadır. Performansın ölçümünde bu etkenlerin sınanması doğru bir uygulama gibi görülebilir, fakat her bir kurul üyesinin

bunlardan edildiği genel izlenimler farklılaşmaktadır. Birçok kişisel ve performansa yönelik birbirinden farklı görüşün sonuca genel olarak yansıtılması hata payını arttırmaktadır. Özellikle geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmeler çok daha keyfi olmaktadır.

Yaylı çalgı öğrencisinin yarıyıl içerisindeki genel performansına ek olarak, kurul önünde gerçekleştirilen sınavlarda, sergilenen becerinin ölçülmesinde, yukarıda belirtilen müziksel özellikleri içeren daha ayrıntılı ve nesnel kararlara yönlendirici bir ölçek kullanılması, ölçümün standartlaştırılması açısından daha isabetli olacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarından anlaşıldığı gibi, bu özellikleri karşılayan bir yapıda bulunan YÇPDÖ, geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmelere oranla daha gerçekçi ve güvenilir sonuçlar vermektedir. Bu bağlamda, çalgı performans ölçme değerlendirme uygulamalarının yarıyıl içerisine öz-değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri de eklenerek yayılmasının yanında konser ve resital gibi gerçek performans durumlarının da değerlendirmeye alınması; son olarak kurul önünde gerçekleştirilen sınavlarda YÇPDÖ'nün kullanılması bu alandaki eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunacaktır.

Yaylı çalgı dersi, bu alanda eğitim gören öğrenciler için bir pınara benzetilebilir. Öğrencinin çalgı performansı ile ilgili tüm bilgi ve becerileri birinci elden alacağı mekân ve zaman burasıdır. Yaylı çalgı dersi sırasında veya ders dışında, yaylı çalgı öğretmenin davranışları öğrenciyi olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Cogan, 1956). Bu araştırmanın bulguları, yaylı çalgı dersine olan tutumun öğrencinin başarısını etkilediğini kanıtlamaktadır.

Öğrencilerin ders dışında çalgı çalışmaya olan tutumları iyi bir performans için gerekli bireysel hazırlığı sağlamada oldukça önemlidir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yaylı çalgı çalışmaya olan tutumları bir okuldan diğerine farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedenleri arasında okulun imkânları, öğretmenlerin motive edebilme ve model olma becerileri gibi etkenler sıralanabilir. Bunun yanında

öğrenci ailelerinin aylık geliri ve öğrencilerin çalgılarıyla ilgili ileriye dönük hedeflerinin de yaylı çalgı çalışma konusunda farklılaşmaya etken olduğu daha önceki araştırmalarda (Moray, 2002) ortaya çıkmıştır.

Çalgı çalışmaya olan tutum, öğrencilerin bulunduğu sınıflara bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu araştırmada 1 ve 2. sınıfların 3 ve 4'lere oranla daha yüksek çalgı çalışma tutumuna sahip olduğu saptanmıştır. 2002 yılında Moray'ın araştırmasında ulaşılan sonuçlarda da 1. Sınıflar diğer sınıflara göre daha yüksek tutuma sahiptiler. Bu sonuçlar, yaylı çalgı eğitimi veren kurumlarda öğrencilerin ilk yıllarda çalgılarını çalışmaya daha istekli olduğunu fakat üst sınıflara geçtikçe bu tutumlarının azaldığını göstermektedir. Var olan sonuçlar eğitim kurumlarının yaylı çalgılar öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarına olumlu katkı yapamamakta olduğunu işaret etmektedir. Çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarıyla ilgili daha fazla araştırma yapılması, çıkan sonuçların kurumlar tarafından değerlendirilip gerekli iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir.

Daha önce yapılan bir araştırmada çalgı çalışma ve başarı puanı arasında artı yönde bir ilişki bulunmasına rağmen (Jorgensen, 2002) bu çalışmanın sonucunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yaylı çalgı öğrencilerinin performansını etkilediği düşünülen bir başka faktör olan yaylı çalgı çalışmada zihinsel algı, zihinsel betimlemeler ve zihinsel alıştırmalar konusu Türkiye'de ilk defa bu tez kapsamında incelenmiş ve araştırılmıştır. Zihinsel alıştırma ve betimlemelerin önemi, çalgı performansı alanında uzman pek çok kişi tarafından belirtilmiştir (Kreisler, 1955; Weinberg, 1982; Murpy ve Jowdy, 1992; Sisterhan, 2002; Pancaroğlu,2006). Konuyla ilgili veri toplamaya yönelik bir araç olmadığı için veri toplama aracı olarak Yaylı Çalgı Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi uygun görülmüştür. Bu araştırmada adı geçen konunun performans başarısıyla ilgili anlamlı fark veya ilişkisinin olduğu kanıtlanamamıştır. Bunun nedenleri arasında, örneklem grubunda bulunan öğrencilerin sorulan

maddeleri tam olarak anlamadan ölçeğe verdikleri cevaplar gösterilebilir. Bir tutum ölçeğinin diğer konulara göre daha soyut olan böyle bir konuyu ölçmekte yetersiz kalmış olabileceği de bir başka neden olabilir. Yaylı çalgı çalışmada zihinsel algı ve tutumla ilgili sonuçların bilimsel açıdan olumlu yönü ise daha sonra konuyla ilgili olarak yapılacak araştırmalara bir başlangıç oluşturması ve burada yapılması olası hataların tekrarlanmaması olacaktır.

Çalgı performans kaygısının performans başarısına etkisi dünyada uzun süreden beri araştırılmaktadır ve bu alanda belli bilgiler elde edilmiştir. İlgili araştırmalar II. Literatür bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu araştırmanın performans kaygısı ile ilgili sonuçları, bu faktörün okula bağlı olarak değiştiğini vurgulamaktadır. Yaylı çalgı öğrencilerinin yaşı ilerledikçe performans kaygıları da artmaktadır. Genel olarak üniversite öğrencileri, lise öğrencilerine oranla daha kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Daha önce yapılan araştırmalarda yaşları küçük olan icracıların yetişkinlerle benzer belirtileri gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Ryan, 1998; 2004). Burada yaştan çok kurum faktörü üzerine yoğunlaşmak gerekir. Farklı okullarda eğitim gören yaylı çalgı öğrencilerinin bireysel özellikleri yanında çalgı eğitmenleri, eğitim süresince katıldıkları etkinlikler ve kaygıyla ilgili bilgileri bu konudaki tutumlarının farklılaşmasına yol açmış olabilir. Üniversite düzeyinde hedeflerin daha fazla büyümesi ve öğrencinin daha fazla olgunlaşması da kaygının artmasına neden olabilir.

Performans kaygısı öğrenilen yaylı çalgıya göre bir farklılık göstermemektedir. 1989 yılında Lockwood'un yaptığı bir araştırmaya göre tüm orkestra müzisyenlerinin %24'ü yüksek oranda performans kaygısı duymaktadır fakat bu durum icra edilen çalgıya göre değişmemektedir. Çalgıya göre değişiklik göstermeyen performans kaygısı yapılan müzik türüne göre değişebilmektedir. Klasik müzik çalışanların caz müzisyenlerine göre daha fazla performans kaygısı yaşadığı saptanmıştır (Kaspersen ve Götestam, 2002). Aynı araştırmanın sonuçlarına göre klasik müzik çalgıları arasında en fazla performans kaygısı yaşayanlar piyano ve yaylı çalgı çalanlar olmuştur.

Daha önce performans kaygısının cinsiyete bağlı olarak değişkenliği konusunda yapılan bazı araştırmalarda kadınlar, erkeklere oranla daha kaygılı olduklarını belirtmişlerdir (Wesner, Noyes ve Davis, 1990; Sinden, 1999; Huston, 2001; Osborne ve Franklin, 2002). Bazı araştırmalar ise kaygının cinsiyete göre anlamlı bir farkının olmadığı sonucunu vermiştir (Abel ve Larkin, 1990). Bu araştırmanın sonuçları cinsiyet faktörünün müziksel performans kaygısı bağlamında anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

V.3. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

V.3.1. Yaylı Çalgı Performans Değerlendirme Yöntemleri ve Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeğiyle İlgili Öneriler

Yaylı çalgı eğitimi veren kurumlarda müziksel performans ölçme ve değerlendirmeye ilgili uygulamalar gözden geçirilerek daha sık aralıklarla ve bilimsel ölçme araçları kullanılarak yapılmalıdır. Okullar laboratuvar olarak kullanılarak, bilimsel araştırmacılar tarafından ölçme ve değerlendirme modelleri geliştirilmelidir. Geliştirilecek olan modellerin yabancı ülkelerde benzer kurumlarda uygulanan yöntemlerle karşılaştırılarak tartişılması, var olan bilgilerden yararlanılarak hareket edilmesi gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bir defa oluşturulup öğretim üyelerine dayatılması bu alandaki sorunu çözmek yerine daha da karmaşıklaştıracaktır. Bu yüzden atılacak her adımda ilgili uzmanlardan ve yaylı çalgı sınav kurul üyelerinden geri dönüt alınmalıdır.

Geliştirilecek ve uygulanacak yaylı çalgı performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, performansın doğası gereği, aynı zamanda öğrencinin de değerlendirilirken öğrenmesi ilkesi dikkate alınarak, yarıyıl içerisinde yayılması gerekmektedir. Dünyada uygulanan başarılı yöntemlere bakılarak, ideal yöntemin:

- Kurul önünde vize ve final sınavları ve bu sınavlarda YÇPDÖ benzeri ölçeklerin kullanımı;
- Akran-değerlendirme ve öz-değerlendirme uygulamalarının, çağın gereklerine uygun teknolojiden de yararlanılarak (performansın görsel ve/ya işitsel olarak kaydedilmesi) değerlendirme sistemi içerisinde katılması;
- Konser gibi toplu çalgı ve oda müziği etkinliklerinin yanında yaylı çalgı öğrencilerinin bireysel olarak vereceği resitallerin bir biçimde değerlendirme sistemi içerisinde entegre edilmesi;
- Öğrencinin okula başladığı andan mezun olana kadar her yarıyıl için portfolyo oluşturulması ve değerlendirme sistemi içerisinde entegre edilmesi gibi olmazsa olmaz etkinliklerle sağlanabileceği önerilebilir.

V.3.2. Yaylı Çalgı Dersi ve Çalgı Çalışmaya Olan Tutumla İlgili Öneriler

Bu ve benzeri çalışmalarda öğrencinin yaylı çalgı dersine olan tutumu öğrenilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında yaylı çalgı öğretmenlerinin öğrencilere olan tutumunun belirlenmesi, eğer varsa, olası sorunların irdelenip yaylı çalgı öğretmenlerinin daha bilinçli eğitim vermesi sağlanmalıdır. Bireysel çalgı dersi etkileşime dayalı bir süreçtir. Gerek öğrenci gerekse öğretmen tarafından son derece karmaşık çalışmaların yürütüldüğü bu sürecin performans başarısına olan etkisinin artırılması için bilimsel çalışmalardan yararlanmalıdır.

Yaylı çalgı dersi hem öğretmenler hem de öğrenciler için bir tabu durumundadır. İki taraf da bu konuda eleştiri yapmak için çekinceli davranmaktadır. Yapılan eleştiriler öğretmen için kırıcı, öğrenci için ise kaygı verici sonuçlara varabilmektedir. Bu yüzden ders içi öğretmen-öğrenci etkileşiminin de kurumsal olarak standartlaştırılması gerekmektedir. Bu standartlaşma gerek öğretmen ve öğrencilere verilecek ek eğitimlerle hem de düzenli olarak anket veya ölçek biçiminde uygulanacak yoklamaların değerlendirilmesiyle sağlanabilir.

Yaylı çalgı çalışma konusunda öğrenciye en doğru yardımı hem gerekli bilgileri vererek hem de model olarak yaylı çalgı öğretmeni verebilir. Yaylı çalgı çalışma konusunda öğrencilerin mi yoksa öğretmenlerin mi daha istekli olduğu başka bir araştırma konusudur. Öğrenciler kadar öğretmenlerin de çalgı çalışma konusunda derin bir yaklaşıma sahip olmaları sağlanmalıdır. Bilimsel araştırmalar bu konuda en iyi yol göstericilerdir. Daha önceki araştırmalarda yaylı çalgı dersi kapsamında öğretmenin öğrenciyle beraber düzgün bir çalışma planı yapmasının yaylı çalgı çalışmaya olumlu katkıları olduğu saptanmıştır (Kotska, 2002). Çalgı öğrencilerinin çalgı çalışmaya ayırdıkları zamanı daha verimli değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Geringer ve Kotska (1984) üniversite son sınıf öğrencilerinin sözel raporlarını canlı gözlemlerle karşılaştırmış ve öğrencilerin çalışma odasındaki performans davranışlarını abarttıklarını gözlemlemişlerdir. Gözlemler, öğrencilerin çalışma zamanlarının %72'sini kullandığını; %10 gibi bir zamanın çalgıyı hazırlama, çalgı kutusunu açma gibi etkinlikler, %18'lik bir zamanın ise arkadaşlarla konuşma, yemek yeme gibi görev dışı davranışlarla geçtiğini ortaya çıkarmıştır. Madsen ve Geringer (1981) çalışma sırasında bir 'dikkat dağıtma indeksi' kullanımının öğrencileri göreve yakın tuttuğu için performansı artırdığını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada Geringer ve Kotska (1981) çalışma sırasında öz-değerlendirme formu kullanan başlangıç seviyesi piyano öğrencilerinin diğerlerine göre daha fazla geliştikleri gözlemlenmiştir.

V.3.3. Yaylı Çalgı Çalışmada Zihinsel Alguların Kullanımıyla İlgili Öneriler

Tarih boyunca müzisyenler teknik mükemmellik ve müzikal yorumlarını geliştirmek için bazı zihinsel alıştırmalara başvurmuşlardır. Zihinsel alıştırmalar fiziksel çalışmalara destek olarak kullanılır. Çalgıyı çalmadan önce nasıl bir ses ve duygu istendiği hayal ederek müzikal hedefler belirlenir. Çaldıktan sonra bu akılda yinelenerek belleğe gerekli uzun süreli unsurlar katılır.

Zihinsel provalar fiziksel alıştırma sıraları arasına düzenli olarak serpiştirilirse öğrenme oranı artar ve hatalar daha erken fark edilir. Dahası, çalışma sırasında zihinsel alıştırmalara sıkça başvurulursa bitkinlik ve gerilim durumlarının farkına varılabilir, böylece olası yaralanma ve sakatlıklar önlenebilir.

Bu araştırmada Türkiye ve K.K.T.C.'de yaylı çalgı eğitimi gören öğrencilerin, diğer faktörlerin yanında, yaylı çalgı çalışma zihinsel algı ile ilgili tutumları da ölçülmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar sırasında öğrencilerin bu konuya, aslında günlük yaşamlarında bilmeden oldukça sık kullanmalarına rağmen, oldukça yabancı oldukları gözlemlenmiştir.

Yaylı çalgı öğretmenleri ve öğrenciler görsel, işitsel ve bedensel algularının zihinsel olarak farkında olma durumunu daha bilinçli bir biçimde gerçekleştirebilir. Bunun sağlanması için adı geçen konuyla ilgili bilgi toplanmalı, araştırma yapılmalı ve elde edilen sonuçlar yayılmalıdır.

V.3.4. Yaylı Çalgılarda Müziksel Performans Kaygısı İle İlgili Öneriler

Müziksel performans kaygısı her yaylı çalgı öğrencisinin belirli durumlarda karşı karşıya kaldığı bir heyecandır. Performans öncesinde, sırasında ve sonrasında oluşabilen kaygı, düşük düzeyde ise performansa olumlu etki yapabilir. Fakat

müziksel performans kaygısı yaygın olarak icrayı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etki performans sırasında müzikal öğelerin yeterince ortaya çıkarılmamasına neden olmaktadır. Daha da önemlisi, müziksel performans kaygısı öğrencinin yaylı çalgı eğitimi yaşamına genel anlamda olumsuz etki edip onu çalgıdan soğumaya kadar itebilmektedir.

Öğrencilere hem bireysel çalgı dersi sırasında hem de araştırma, seminer gibi etkinliklerle kaygının üstesinden gelebilmek için gerekli bilgi ve davranış kazandırılmalıdır.

Yaylı çalgı ölçme ve değerlendirme sistemine öz-değerlendirme ve akran-değerlendirme öğeleri eklenmeli, öğrencinin kendi performansı hakkında yapıcı eleştirileri kabullenme alışkanlığı pekiştirilmelidir.

Yarıyıl süresince küçük çalgı performansı olanakları yaratılmalı ve her yaylı çalgı öğrencisinin, evde ve bireysel çalgı dersi dışında, dinleyici önünde mümkün olduğunca fazla çalması teşvik edilmelidir.

Yaylı çalgı eğitimi veren kurumlarda müziksel performans kaygısı üzerine bilimsel araştırmalar yapılmalı ve öğretmen ve öğrenciler bu konuyla ilgili bilgilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abel, J., & Larkin, K. T. (1990). Anticipation of performance among musicians: Psychological arousal confidence and state-anxiety. *Psychology of Music* 18 (2), 171-182.
- Adams, P. (2001). Assessment in the music classroom. C. Philpott (Ed.), *Learning to Teach Music in the Secondary School* (s.163-176). Oxon: Routledge Palmer Press.
- Akbulut, E. (1996). *Keman öğretim programında öngörülen hedeflerin gerçekleşme durumu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpagut, U. (2004). Keman eğitiminde kurul önünde gerçekleşen sınavlarda değerlendirmede standardizasyon. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni yetiştirme Sempozyumu*. SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.
- Applebaum, S., & Applebaum, S. (1955). *With the Artists: World Famed String Players Discuss Their Art*. NewYork: John Markert and Co.
- Aschraft, M.H., & Faust, M.W. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *A Journal of Music Education*, 97-125.
- Atalay, E. (1998). *Temel eğitim II. Kademe öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumlarının ölçülmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, O. (1993). Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barlow, D. H. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist* 55(11), 1247-1263.
- Barnes, G. (2002). Development and validation of a string performance rating scale. *Journal of Research in Music Education* 50 (3 Fall), 245-255.

- Barry, N.H., & McArthur, V. (1994). Teaching practice strategies in the music Studio: A survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, 22, 44-45.
- Baykal, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bruser, M. (1997). *The Art of Practicing*. New York: Bell Tower.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cogan, M. (1956). The relation of the behaviour of teachers to the productive of their pupils. *The Harvard Education Review* 26, 315 – 342.
- Cox, W. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social fobia and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders* 7(1), 49-60.
- Cross, D. (2003). An assesment scheme to promote autonomy in the development of performance skills in music education. *Investigations in University Teaching and learning, London Metropolitan University, Vol 1 (2)*, 70-76.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çimen, G. (2001). Konser kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (21), 2, 125-133.
- Dalkıran, E. (2006). Keman eğitiminde performansın ölçülmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dawson, D., ve Acay, S. (1997). Müzik öğretimi. *YÖK/ DÜNYA BANKASI Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dew, C. B., & Williams, M.S. (1989). Student musicians personality styles, stresses and coping patterns. *Psychology of Music* 17(1), 37-47.

- Elliot, A.J., & Mc Gregor, H.A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 628-644.
- Farnbach, R., & Farnbach, E. (2001). *Overcoming performance anxiety*. Sydney: Simon and Schuster Pty ltd.
- Freedman, J.L., Sears, D.O., & CarlSmith J.M. (1993). *Sosyal psikoloji*. (A.Dönmez, Çev). İstanbul. İmge Yayınları.(Eserin aslının basım tarihi 1979)
- Freytmuth, M. S. (1999). *Mental practice and imagery for musicians*. Saint Louis, USA: MMB Music Inc.
- Galamian, Ivan. (1964). *Principles of violin playing and teaching*. London: Faber and Faber.
- Geringer, J., & Kotska, M. (1984). An analysis of practice room behaviour of college music students. *Contributions to Music Education* 10, 33-38.
- Goode, M.(2003). *Stage fright in music performance and its relationship to the unconscious*. Illinois: Trumpetworks Press.
- Günay, E. (1973). Yaylı çalgı öğretiminde bir grup özel hedefler, iki örnek hedefin davranışlara çevrilmeleri ve bu davranışları ölçebilecek ölçü araçları. *Filarmoni Dergisi* (84): 20-23.
- Günay, E., ve Uçan, A. (1980). *Çevreden evrene keman eğitimi - I*. Ankara : Yeni Dağarcık Yayınları.
- Günay, E., (1989). Müzik öğretiminde yöntem ve değerlendirme. Türk Eğitim Derneği VII. Öğretim Toplantı Bildirisi.
- Hanton, S., Mellalier, S.D., & Hall R. (2002). Re-examining the competitive anxiety trait-state relationship. *Personality and Individual Differences* 33: 1125-1136.
- Harris D., & Robinson W. (1986). The effects of skill level on EMG activity during internal and external imagery. *Journal of Sport Psychology* 8, 105-111.
- Herbert, R. (2005). Make perfect. *Music Teacher Feb. 2005*: 29-31.

- Jackson, J. M., & Latane B. (1981). All alone in front of co-performers and Audience. *Journal of Personality and Social Psychology* 40(1), 73-85.
- Jorgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatorie. *Music Education Research*. 105-109
- Kalfazade, N. (1986). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile ebeveynlerinin eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaspersen, M., & Gøtestam K.G. (2002) A survey of music performance anxiety among Norwegian music students. *European Journal of Psychiatry* 16(2), 69-80.
- Kenny, D. T. (2005). Systematic review of treatments for music performance anxiety. *Taylor and Francis Anxiety Stress and Coping, September 2005, 18(3)*, 183-208.
- Kenny, D.T. (2006). Music performance anxiety origins, phenomenology, asseesment and treatment. *A Journal of Music. Australian Special Issue: Renegotiating Musicology*.
- Kivimaki, M. (1995). Test anxiety, below capacity performance and poor test performance: Intrasubject approach with violin students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 47-55.
- Kotska, M.J. (2002). Practice expectations and attitudes: A survey of collage level music teachers and students. *Journal of Research in Music Education*, 50/2, 126-135.
- Madsen, C.K., & Geringer J. (1981). The effect of a distraction index on improving practice attentiveness and musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 17, 46-52.
- Mor, S., Day, H.I., Flett G.L., & Hewitt, P.L. (1995). Perfectionism, control and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Theraphy and Research*, 19 (2), 207-225.

- Moray, E. (2003). *Üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Morgan, C. T. (1977). *Psikolojiye giriş*. (Sirel Karataş, Der). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Murphy, S.M., & Jowdy, D.P. (1992). Imagery and mental practice. *Advances in Sport Psychology*, 221-250.
- Nalbantoğlu, E. (2002). Keman eğitiminde parmaklandırmanın ilkeleri, karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Osborne, M. S., & Kenny, D.T. (2004). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders (18)*, 757-777.
- Otacıoğlu, S. G. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pancaroğlu, Ş. (2006). Mental practice. *The American Harp Journal Summer/2006*, 58-59
- Sisterhan, L. (2004). Enhancing your musical performance abilities. *The American Music Teacher 54 (1)*, 32-35.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Oxon: Routledge.
- Tamborrino, R. A. (2001). An examination of performance anxiety associated with solo performance of college level music majors. *Dissertation Abstracts International 62 (5A)*, 1636-1642.

- Tebiş, C. (2004). Musiki Muallim Mektebinden günümüze müzik öğretmeni yetiştirme programındaki yaylı çalgı öğretimine ilişkin sınama ölçme değerlendirme durumlarının incelenmesi. Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. SDÜ, 7 -10 Nisan 2004, Isparta.
- Uçan, A. (1977). Uygulamalı keman eğitiminde psikomotor becerilerin ve ürünlerin ölçülmesi. *Filarmoni Dergisi* 125, 17-25.
- Uçan, A. (1982). *Gazi yüksek öğretmen okulu müzik bölümü müzik alanı birinci yıl programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi.
- Uçan, A. (1987). Müzik eğitiminde performans testlerinin yeri, önemi ve kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (3) 1, 287-307.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar, İlkeler, Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Valentine, E.D., Fitzgerald, T.G., Hudson, J., & Symonds, E. (1995). The effects of lessons in the Alexander Tecnique on music performance in high and low stress situations. *Psychology of Music*, 23, 129-141.
- Watkins, J.G., & Farnum S.E. (1954). *The Watkins- Farnum Performance Scale*. Milwaukee:. Hall Leonard Publishing.
- Weinberg, R. (1982). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critique. *Quest* 3, 195-213.
- Yayla, A. A. (2003). *Müziksel yeteneğin ölçümü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yayla, A. A. (2004). Müziksel performansın ölçülmesi. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi.” SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.
- Zdzinsky, S. F. (1991). Measurement of solo instrumental music performance: A review of literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 109, 47-58.

EKLER

EK-1

ÖRNEKLEM KAPSAMINDA BULUNAN KURUMLARDA VAR OLAN YAYLI
ÇALGI PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINI
SAPTAMAYA YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

ÖRNEKLEM KAPSAMINDA BULUNAN KURUMLARDA VAR OLAN YAYLI
ÇALGI PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINI
SAPTAMAYA YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretim Üyesi;

T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı'na bağlı olarak 'Yaylı Çalgılarda Performansı Etkileyen Bazı Faktörler ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma' adlı doktora tez çalışmamı sürdürmekteyim.

Türkiye'deki birçok üniversiteye bağlı güzel sanatlar bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalı, konservatuar ve müzik bölümlerinde öğrenim gören yaylı çalgılar öğrencilerinin çalgı başarısının hangi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini saptamayı amaçlayan bu çalışma aynı zamanda bu öğrencilerin başarı puanlarının saptanmasında sınav jüri üyelerinin nasıl bir yöntem izlediğini de ortaya koymayı hedeflemiştir.

Bu bağlamda bölümünüzde yaylı çalgı öğrencilerini değerlendirmek için yapılan ara sınav ve dönem sonu sınavları sayısı, yöntem ve içeriğini; bu sınavları değerlendiren jüri üyesi sayısı ve sınav kriterlerini kısaca yazıp gönderebilirseniz ülkemiz mesleki müzik eğitiminde önemli bir yeri olan yaylı çalgılar eğitimi ve bu sürecin ayrılmaz bir parçası olan ölçme-değerlendirme durumlarının gelişimine bilimsel açıdan değerli katkılar sağlamış olacağınız mutlaktır.

Aşağıdaki soruları kısaca cevaplayıp bu e-postayı bana geri yollamanız yeterli olacaktır. Değerli yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Ertem Nalbantoğlu.

Öğretim üyesinin;

Adı-Soyadı:

Görev yaptığı kurum:

Akademik unvan:

Türkiye'deki öğretim kurumlarında eğitimin genellikle iki yarıyıl olarak uygulandığı bilinmektedir. Aşağıdaki soruları her bir yarıyıldaki uygulanan ölçme-değerlendirme etkinlikleri olarak düşünersek:

1- Kurumunuz yaylı çalgı öğrencilerinin performans başarısını ölçmek için jüri oluşturarak yapılan sınavlar bir yarıyıl içerisinde ne zaman, kaç defa uygulanıyor? Bu sınavlar öğrencinin yarıyıl sonu yaylı çalgı başarı puanına etki etmekte midir? Ne kadar (oran, %) etki ediyor?

2- Yaylı çalgı sınavı için oluşturulan jüride kimler görev almaktadır? Bunlar nasıl seçilmektedir? Jüri kaç kişiden oluşmaktadır?

3- Jüri önünde gerçekleştirilen performanslarda eşlikli ve eşiksiz olarak ne türde müzik eserleri değerlendiriliyor (etüt, kapris, sonat, konçerto, çağdaş eserler, Türk eserleri, caz)?

4- Jüri öğrenci tarafından çalınan eserleri nasıl bir yöntemle değerlendiriyor (sözlü, yazılı, sayısal puanlama, sözel yorum, likert tipi puanlama, evet-hayır biçiminde puanlama vb...)? Herhangi bir ölçek kullanılıyor mu? Eğer kullanılıyorsa bilimselliği kanıtlanmış bir ölçek midir?

5- Kurumunuzda yaylı çalgı öğrenci performansının sadece bir öğretim üyesi tarafından değerlendirildiği durumlar söz konusu mu? Bu uygulama bir yarıyıl içerisinde kaç defa yapılıyor? Öğrencinin yarıyıl sonu çalgı performans başarı puanına etkisi var mı? Ne kadar var?

6- Bir öğretim üyesinin gerçekleştirdiği sınavlarda eşlikli ve eşiksiz olarak ne türde müzik eserleri değerlendiriliyor (etüt, kapris, sonat, konçerto, çağdaş eserler, Türk eserleri, caz)?

7- Bir öğretim üyesinin bir öğrenciyi sınavladığı durumlarda herhangi bir ölçek kullanılıyor mu? Kullanılıyorsa nasıl bir ölçektir?

8- Kurumunuzda bir veya birden fazla öğrencinin bir başka öğrenciyi yaylı çalgılar performansı bağlamında değerlendirdiği bir uygulama var mıdır? Eğer varsa bir yarıyıl içerisinde ne sıklıkta yapılıyor? Herhangi bir ölçek kullanılıyor mu? Yarıyıl sonu başarı puanına etkisi var mı? Eğer varsa, bu etki hangi orandadır?

9- Kurumunuzda yaylı çalgı öğrencisinin kendi performansını değerlendirdiği bir uygulama var mı? Eğer varsa bir ölçek uygulanıyor mu? Yarıyıl sonu başarı puanına etkisi var mı?

10- Öğrencilerin yarıyıl içerisinde veya sonunda sunduğu konser, resital gibi etkinlikler öğretim üyeleri veya öğrenciler tarafından değerlendiriliyor mu? Eğer varsa bu değerlendirmenin yarıyıl sonu öğrenci başarı puanına etkisi nedir?

11- Yukarıda sorulan soruların haricinde kurumunuzda yaylı çalgı öğrencilerinin performans başarılarını değerlendirmek için kullandığımız daha farklı yöntemler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

EK-2

YAYLI ÇALGI PERFORMANS DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

YAYLI ÇALGILAR PERFORMANS DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

YAYLI ÇALGILAR PERFORMANS DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

	İstisna ile Kabulüyorum	Kabulmüyorum	Kararsızım	Kabulmüyorum	İstisna ile Kabuluyorum	Ara Toplam
1- Düzensiz ritim						
2- Mükemmel ritim						
3- Ritim aksadı						
4- Tempo sabit değil						
5- Doğru ritimler						
6- Tempo teknik pasajlar süresince sabittir						
7- Performansta -yorumda stil (tarz) eksikliği						
8- Detaylı, incelikli nüans eksikliği						
9- Çok müzikal						
10- Melodik cümleme						
11- Kuru-düz, fazla teknik						
12- Uygun bir nüans yelpazesi						
13- Entonasyon -günlüklükle tutardı						
14- İnci sesi perdesini ayarlama konusunda yeteriydi						
15- Yarım sesler yeterince yakın çalınmadı						
16- Genelde tüm tellerde iyi entonasyon						
17- Ton dışı çaldı						
18- Küçük Uçlular tiz						
19- Yay, köprü ile tuşe arasında uygun temas noktasını koruyor						
20- Fortede sertlik olmadan dopdolu bir ton						
21- Sol elde temiz bir artikülasyon üretildi						
22- Kol ağırlığı telden zengin bir ton alınmasını sağlıyor						
23- Öğrenci yayın ağırlık oranı ve hızını doğru kullanıyor						
24- Telden tele yay geçişleri kontrollü ve yumuşak						
25- Dopdolu, zengin vibrato						
26- Çarpık, düzensiz vibrato						
27- Eşit, düzenli vibrato						
28- Devamlı, süreklili vibrato						
					TOPLAM PUAN:	

Tarih:

Ad - Soyad :

Eğitim :

Ara Çalgı :

Sınıf :

Ünvan :

Değerlendirme Performans Türü

..... A

..... B

EK-3
YAYLI ÇALGI ÇALIŞMA ZİHİNSEL ALGI VE TUTUM ÖLÇEĞİ
VE
FAKTÖR ANALİZİ

YAYLI ÇALGI ÇALIŞMA ZİHİNSEL ALGI VE TUTUM ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda sizin “Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı” ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış tutum cümleleri bulunmaktadır. Bu cümlelerin hiçbirinin kesin doğru ya da yanlış yanıtı bulunmamaktadır. Bu formu doldururken önemli olan sizin sorularla ilgili gerçek alışkanlık, duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir.

Aşağıda yazılmış önermeler sizin görüşlerinize;

Tamamen uygunsuzsa ‘KESİNLİKLE KATILMIYORUM’

Yalnızca uygunsuzsa ‘KATILMIYORUM’

Önerme hakkında hiçbir fikriniz yoksa ‘KARARSIZIM’

Uygun değilse ‘KATILMIYORUM’

Tamamen ters düşüyorsa ‘KESİNLİKLE KATILMIYORUM’ Seçeneğini işaretleyiniz.

Bu formu samimi bir biçimde cevaplamakla göstermiş olduğunuz özen ve yardımlarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Ertem Nalbantoğlu

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müzik Öğretmenliği Doktora Programı.

ADI:

SOYADI:

ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ KURUM:

ANA ÇALGI:

SINIF:

YAYLI ÇALGI ÇALIŞMA ZİHİNSEL ALGI VE TUTUM ÖLÇEĞİ

Yaylı çalgı çalışma zihinsel algı ve tutumla ilgili düşünceler:	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KATILIYORUM KESİNLİKLE
1- Bir müzik eserini çalmayı öğrenirken zihinsel alıştırmalara başvururum					
2- Bir parçayı çalmadan önce teknik olarak nasıl çaldığımı kafamda canlandırırım					
3- Bir parçayı gerçek anlamda çaldıktan sonra çalgıma dokunmadan, çalarmış gibi ayrıntılarıyla hayal ederim					
4- Çalışma saatlerim ve ortamım dışında da sorumlu olduğum müzik eserlerinin notalarını içimden sessizce çalışırım					

Yaylı çalgı çalışma zihinsel algı ve tutumla ilgili düşünceler:	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
5- Bence tüm teknik çalıcının kafasındadır						
6- Zihinsel alıştırmalar fiziksel çalışmalara destek olarak kullanılabilir						
7- Çalgımı çalmadan önce nasıl bir ses ve duygu istediğimi hayal ederim						
8- Bir parçayı defalarca çalmak yerine birkaç defa çalıp akılda tekrar ederim						
9- Zihinsel provaları fiziksel çalışma seansları arasına katarım						
10- Zihinsel alıştırmalar da en az fiziksel çalma kadar önemlidir						
11- Bir müzik eserinin zihinde çalışılması, olası fiziksel yaralanma ve sakatlıkları önleyici olur						
12- Günlük çalgı alıştırmalarımda zihinsel anımsamayı sıklıkla kullanırım						
13- Günlük çalgı alıştırmalarımda eseri çalmadan önce zihnimde tasarlarım						
14- İyi bir performans gösterdiğim zaman, daha sonra bu başarıyı ayrıntılarıyla hatırlarım						
15- Geçmişteki olumlu çalgı performans deneyimlerimi anımsamak veya zihnimde tekrar canlandırmak daha iyi çalmama yardımcı olur						
16- Çalgımı çalışmada gelişmeye ihtiyacı olan noktaları anlamak için çalışıyor olduğumu hayal edip zihnimde						

nasıl çaldığımı gözlemlerim					
17- Bir çalışmaya başlarken, çalışma sırasında teknik veya müzikal açıdan ne gibi becerileri başaracağımı hayal ederim					
18- Bir konser veya çalgı sınavı öncesi o an neler olacağını hayal edip kendimi hazırlarım					
19- Günlük çalgı çalışmalarım sırasında önce zihinsel tasarım, sonra fiziksel olarak çalma, sonra da zihinsel olarak anımsama yöntemini kullanırım					
20- Bir eseri çalmayı öğrenirken yavaş bir hızda çalıp anımsamaya çalışırım					
21- Bir pasajı çalışırken onu defalarca tekrar etmek yerine fiziksel çalışımdan edindiğim izlenimlere dayanarak zorluğu zihinsel olarak çözmeye çalışırım					
22- Bir pasajı çalışırken (tekrar ederken) aralara küçük dinlenme seansları koyarım					
23- Günlük çalgı alıştırmalarımdaya fiziksel ve zihinsel çalışmalarımı ardı ardına gerçekleştiririm					
24- Çalgımı çalışırken bitkin düştüğümü hissettiğimde hemen durup ara veririm					
25- Bir eseri çalışırken, çalışmanın yapıcı olduğunu ve ilerlediğimi gözlemlediğimde zihnimi vücudumdan daha yorgun hissedirim					
26- Çalarken sürekli olarak duyuşal geribildirime dikkat ederim					
27- Çalışma eşlik eden duyguları çalınan notanın hemen öncesinde hissedirim/hissetmeye çalışırım					

28- Çalarken düşüncelerim vücut hareketlerimden önce oluşur					
29- Çalınması veya hatırlanması zor pasajları çalışırken sözel ipuçlarından yararlanırım					
30- Bir performanstan hemen önce çalışacağım eserin zihinsel provasını yapmak bana güven verir ve konsantrasyonumu güçlendirir.					
31- Gerçekleştireceğim performans durumunu çalışmalar sırasında da hayal ederek prova ederim					
32- Çalışırken aklıma gelen olumsuz düşünce ve durumları hemen elemeye, silmeye çalışırım					
33- Performans sırasında teknik detayları hatırlamaktan çok nasıl çalmak istediğime odaklanırım.					
34- Çalarken aklıma olumsuz bir imge veya sözcük geldiği zaman bunu sözlü bir komutla veya başka bir imgeyle kararlı bir biçimde durdururum					
35- Bir eserin icrasına hazırlanırken aklıma gelen ayrıntıları sembolize eden basit sözcük veya resimler düşünür ve her defasında bunları hatırlarım					
36- Çalışırken işitsel ve bedensel duyularımın sürekli olarak farkında olurum					
37- Eseri zihinsel olarak çalışırken bazen gerçek hızının dışına çıkar, çok daha süratli düşünürüm					
38- Eseri zihinsel olarak çalışırken bazen gerçek hızından çok daha yavaş düşünerek alıştırmalar yaparım					
39- Çalgımı çalıştığım ortamın oldukça düzenli olmasına özen gösteririm					

40- Çalgımı çalışırken ışıklandırmaya (aydınlık) dikkat ederim					
41- Çalgımı çalıştığım ortamda ısı derecesinin uygun olmasına dikkat ederim					
42- Çalgımı çalışırken rahat giysiler giymeye dikkat ederim					
43- Çalgımı çalışırken yeterli su veya sıvı almaya gayret ederim					
44- Eseri fiziksel veya zihinsel olarak çalışırken molalar sırasında esnetme (gerdirme) hareketleri yaparım					
45- Eseri fiziksel veya zihinsel olarak çalışırken molalar sırasında esnetme (gerdirme) hareketleri yaparım					
46- Görsellik müziksel öğrenmemizde destekleyici bir rol oynar					
47- Zihnimde çaldığımı canlandırırken oluşan görüntü, ses ve hareketler oldukça canlı ve parlaktır					
48- Çalıştığım eserin notalarına dikkatle bakıp sonra onu zihnimde yeniden yazmaya çalışırım					
49- Çalgımın görsel ve zihinsel ayrıntılarını zihnimde doğru orantılarla canlandırabilirim					
50- Çalarken kollarım, ellerim ve parmaklarımın nasıl hareket ettiğini, çalgıya nasıl dokunduğunu gerçeğe uygun olarak zihnimde canlandırabilirim					
51- Çalarken hareketlerimin görsel özelliklerini zihnimde doğru bir biçimde canlandırabilirim.					
52- Objeleri zihnimde görsel olarak canlandırırken, diğer (dokunma, işitme...) algıların da kesinliğini					

kaybetmediğini söyleyebilirim.					
53- Çalışırken kendimi dışardan bakan biri gibi görüp çalmaya çalışırım					
54- Çalarken aynaya bakıp çeşitli açılardan çalışımı gözlemlerim ve bunu zihinsel olarak çalışırım					
55- Çalışırken dışarıdan bakıldığında nasıl görüdüğümü hayal edip düzeltmeler yaparım					
56- Bir eseri çalışımı zihnimde betimlerken gerçekteki seslerle birebir uyumlu olmasına dikkat ederim					
57- 440 La'yı zihnimde duymaya çalışırım/işitirim					
58- Tüm ses aralıklarını zihnimde kolayca canlandırabilirim.					
59- Çalıştığım eserin ezgi, armoni ve ritmini zihnimde canlandırabilirim					
60- Çalıştığım eserin veya basit bir ezginin nüanslarını zihnimde canlandırabilirim					
61- Artikülasyon, vibrato gibi müzikal öğeleri zihnimde berrak bir biçimde canlandırabilirim					
62- Zihnimde basit bir ezginin varyasyonlarını yapabilirim					
63- Her sesi düşünebilmeme imkan veren bir hızda çalışırım					
64- Bir eseri çalışırken, fiziksel hareketlerimin özel durumlarına dikkat ederim ve daha sonra bunu nasıl yaptığımı ayrıntılı bir biçimde düşünürüm					
65- Çalgımı çalarken sağ elimi özel olarak inceler, sonra zihnimde tekrar edip eleştiririm					

66- Çalgımı çalarken sol elimi ayrıntılı bir biçimde gözlemler, daha sonra ideal durumu zihnimde canlandırarak çalışırım					
67- Çalgımı çalışırken vücut hareketlerime eş zamanlı olarak dikkat edip bunu zihinsel olarak çalışırım					
68- Çalışımı zihnimde canlı bir biçimde düşünürken, hayalimin gerçek boyutlara çok uygun olmasına dikkat ederim					
69- Çalışırken vücudumun tüm hareketlerini algılamaya çalışırım					
70- Çalgı çalışırken bedenimin duruşuna sürekli olarak dikkat ederim					
Son 3 soru ↓					
71- Rolfing movement, Aston pattering, Alexander Tech., Feldenkrais Tech., veya Pilates metodu gibi yöntemlerden (veya herhangi birinden) yararlanırım					
72- Zihinsel alıştıırma yaparken pandomim kullanırım.					
73- Çalarken kollarım, ellerim ve parmaklarımın nasıl hareket ettiğini, çalgıya nasıl dokunduğunu gerçeğe uygun olarak zihnimde canlandırabilirim					

FAKTÖR ANALİZİ (6 FAKTÖR)

Rotated Component Matrix(a)

	Component					
	1	2	3	4	5	6
61- Artikülasyon, vibrato gibi müzikal öğeleri zihnimde berrak bir biçimde canlandırabilirim	,683				,329	
69- Çalışırken vücudumun tüm hareketlerini algılamaya çalışırım	,679					
60- Çalıştığım eserin veya basit bir ezginin nüanslarını zihnimde canlandırabilirim	,656				,325	
73- Çalarken kollarım, ellerim ve parmaklarımın nasıl hareket ettiğini, çalgıya nasıl dokunduğunu gerçeğe uygun olarak zihnimde canlandırabilirim	,653					
63- Her sesi düşünebilmeme imkân veren bir hızda çalışırım	,651					
56- Bir eseri çalışımı zihnimde betimlerken gerçekteki seslerle birebir uyumlu olmasına dikkat ederim	,628					
59- Çalıştığım eserin ezgi, armoni ve ritmini zihnimde canlandırabilirim	,626		,325			
66- Çalgımı çalarken sol elimi ayrıntılı bir biçimde gözlemler, daha sonra ideal durumu zihnimde canlandırarak çalışırım	,587	,377				
55- Çalışırken dışarıdan bakıldığında nasıl görüldüğümü hayal edip düzeltmeler yaparım	,586			,533		
67- Çalgımı çalışırken vücut hareketlerime eş zamanlı olarak dikkat edip bunu zihinsel olarak çalışırım	,575	,382				

64- Bir eseri çalışırken, fiziksel hareketlerimin özel durumlarına dikkat ederim ve daha sonra bunu nasıl yaptığımı ayrıntılı bir biçimde düşünürüm	,570				
62- Zihnimde basit bir ezginin varyasyonlarını yapabilirim	,565				
70- Çalgı çalışırken bedenimin duruşuna sürekli olarak dikkat ederim	,561			,381	
72- Zihinsel alıştırmayı yaparken pandomim kullanırım	,523				
58- Tüm ses aralıklarını zihnimde kolayca canlandırabilirim	,491	,343	,475		
57- 440 La'yı zihnimde duymaya çalışırım/işitirim	,486				
54- Çalarken aynaya bakıp çeşitli açılardan çalışımı gözlemlerim ve bunu zihinsel olarak çalışırım	,482			,438	
65- Çalgımı çalarken sağ elimi özel olarak inceler, daha sonra zihnimde tekrar edip eleştiririm	,476	,308			
50- Çalarken kollarım, ellerim ve parmaklarımın nasıl hareket ettiğini, çalgıya nasıl dokunduğunu gerçeğe uygun olarak zihnimde canlandırabilirim	,447	,414			,352
46- Görsellik müziksel öğrenmemizde destekleyici bir rol oynar	,433				
14- İyi bir performans gösterdiğim zaman, daha sonra bu başarıyı ayrıntılarıyla hatırlarım	,409			,304	
71- Rolfing Movement, Aston Pattering, Alexander Tekniği, Feldenkrais Tekniği veya Pilates yönteminden veya herhangi birinden yararlanırım	,408				

32- Çalışırken aklıma gelen olumsuz düşünce ve durumları hemen elemeye, silmeye çalışırım	,381				
36- Çalışırken işitsel ve bedensel duyularımın sürekli olarak farkında olurum	,380	,323			
15- Geçmişteki olumlu çalgı performans deneyimlerimi anımsamak veya zihnimde tekrar canlandırmak daha iyi çalmama yardımcı olur	,326				
34- Çalarken aklıma olumsuz bir imge veya sözcük geldiği zaman bunu sözlü bir komutla veya başka bir imgeyle kararlı bir biçimde durdururum	,312				
9- Zihinsel provaları fiziksel çalışma seansları arasına katarım		,619			
19- Günlük çalgı çalışmalarım sırasında önce zihinsel tasarım, sonra fiziksel olarak çalma, sonra da zihinsel olarak anımsama yöntemini kullanırım		,594			
68- Çalışımı zihnimde Canlı bir biçimde düşünürken, hayalimin gerçek boyutlara çok uygun olmasına dikkat ederim		,550			
21- Bir pasajı çalışırken onu defalarca tekrar etmek yerine, fiziksel çalışmadan edindiğim izlenime dayanarak, zorluğu zihinsel olarak çözmeye çalışırım		,544		,354	
23- Günlük çalgı alıştırmalarımın fiziksel ve zihinsel çalışmaları ardı ardına gerçekleştiririm		,541			

49- Çalgımın görsel ve zihinsel ayrıntılarını zihnimde doğru orantılarla canlandırabilirim		,531		
48- Çalıştığım eserin notalarına dikkatle bakıp sonra onu zihnimde yeniden yazmaya çalışırım		,526		
31- Gerçekleştireceğim performans durumunu çalışmalar sırasında da hayal ederek prova ederim		,482		
3- Bir parçayı gerçek anlamda çaldıktan sonra çalgıma dokunmadan, çalarmış gibi ayrıntılarıyla hayal ederim		,478		
1- Bir müzik eserini çalmayı öğrenirken zihinsel alıştırmalara başvururum		,477		
13- Günlük çalgı alıştırmalarımda eseri çalmadan önce zihnimde tasarlarım		,474	,325	
52- Objeleri zihnimde görsel olarak canlandırırken, diğer (dokunma, işitme...) algıların da kesinliğini kaybetmediğini söyleyebilirim	,374	,473		
30- Bir performanstan hemen önce çalacağım eserin zihinsel provasını yapmak bana güven verir ve konsantrasyonumu güçlendirir		,471	,312	
27- Çalışa eşlik eden duygulara çalınan notanın hemen öncesinde hissedirim/hissetmeye çalışırım		,434	,340	
51- Çalarken hareketlerimin görsel özelliklerini zihnimde doğru bir biçimde canlandırabilirim	,358	,423		
8- Bir parçayı defalarca çalmak yerine birkaç defa çalıp akılda tekrar ederim		,411		

35- Bir eserin icrasına hazırlanırken aklıma gelen ayrıntıları sembolize eden basit sözcük veya resimler düşünür ve her defasında bunları hatırlarım		,371			
47- Zihnimde çaldığımı canlandırırken oluşan görüntü, ses ve hareketler oldukça canlı ve parlaktır	,363	,368			
16- Çalgımı çalışmada gelişmeye ihtiyacı olan noktaları anlamak için çalışıyor olduğumu hayal edip zihnimde nasıl çaldığımı gözlemlerim		,361		,301	
4- Çalışma saatlerim ve ortamım dışında da sorumlu olduğum müzik eserlerinin notalarını içimden sessizce çalışırım		,350			
42- Çalgımı çalışırken rahat giysiler giymeye dikkat ederim			,559		
18- Bir konser veya çalgı sınavı öncesi o an neler olacağını hayal edip kendimi hazırlarım			,514		
24- Çalgımı çalışırken bitkin düştüğümü hissettiğimde hemen durup ara veririm			,505		
10- Zihinsel alıştırmalar da en az fiziksel çalma kadar önemlidir			,496		,331
6- Zihinsel alıştırmalar fiziksel çalışmalara destek olarak kullanılabilir			,469		
33- Performans sırasında teknik detayları hatırlamaktan çok nasıl çalmak istediğime odaklanırım			,453	,389	,301
12- Günlük çalgı alıştırmalarım da zihinsel anımsamayı sıklıkla kullanırım		,365	,444		
25- Bir eseri çalışırken, çalışmanın yapıcı olduğunu ve ilerlediğini gözlemlediğimde zihnimi vücudumdan daha yorgun hissederim			,440		

7- Çalgımı çalmadan önce nasıl bir ses ve duygu istediğimi hayal ederim			,419		
26- Çalarken sürekli olarak duygusal geribildirime dikkat ederim			,418		
28- Çalarken düşüncelerim vücut hareketlerimden önce oluşur	,327	,353	,404		
17- Bir çalışmaya başlarken, çalışma sırasında teknik veya müzikal açıdan ne gibi becerileri başaracağımı hayal ederim				,543	
5- Bence tüm teknik çalıcının kafasındadır				,506	
29- Çalınması veya hatırlanması zor pasajları çalışırken sözel ipuçlarından yararlanırım				,446	
2- Bir parçayı çalmadan önce teknik olarak nasıl çaldığımı kafamda canlandırırım			,343	,432	
22- Bir pasajı çalışırken (tekrar ederken) aralara küçük dinlenme seansları koyarım				,427	
53- Çalışırken kendimi dışardan bakan biri gibi görüp çalmaya çalışırım					
11- Bir müzik eserinin zihinde çalışılması, olası fiziksel yaralanma ve sakatlıkları önleyici olur					
41- Çalgımı çalıştığım ortamda ısı derecesinin uygun olmasına dikkat ederim					,643
38- Eseri zihinsel olarak çalışırken bazen gerçek hızından çok daha yavaş düşünerek alıştırmalar yaparım					,550
40- Çalgımı çalışırken ışıklandırmaya (aydınlık) dikkat ederim				,329	,545
43- Çalgımı çalışırken yeterli su veya sıvı almaya gayret ederim			,391	,534	,337

39- Çalgımı çalıştığım ortamın oldukça düzenli olmasına özen gösteririm					,445
37- Eseri zihinsel olarak çalışırken bazen gerçek hızının dışına çıkar, çok daha süratli düşünürüm					-,372
44- Eseri fiziksel veya zihinsel olarak çalışırken molalar sırasında esnetme (gerdirme) hareketleri yaparım					,724
45- Eseri fiziksel veya zihinsel olarak çalışırken molalar sırasında esnetme (gerdirme) hareketleri yaparım					,720
20- Bir eseri çalmayı öğrenirken yavaş bir hızda çalıp anımsamaya çalışırım					-,343

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 17 iterations.

FAKTÖR ANALİZİ (4 FAKTÖR)

Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
69- Çalışırken vücudumun tüm hareketlerini algılamaya çalışırım	,740			
55- Çalışırken dışarıdan bakıldığında nasıl görüldüğümü hayal edip düzeltmeler yaparım	,679			
70- Çalgı çalışırken bedenimin duruşuna sürekli olarak dikkat ederim	,656			
73- Çalarken kollarım, ellerim ve parmaklarımın nasıl hareket ettiğini, çalgıya nasıl dokunduğunu gerçeğe uygun olarak zihnimde canlandırabilirim	,650	,324		

56- Bir eseri çalışımı zihnimde betimlerken gerçekteki seslerle birebir uyumlu olmasına dikkat ederim	,624		,309
64- Bir eseri çalışırken, fiziksel hareketlerimin özel durumlarına dikkat ederim ve daha sonra bunu nasıl yaptığımı ayrıntılı bir biçimde düşünürüm	,619		
67- Çalgımı çalışırken vücut hareketlerime eş zamanlı olarak dikkat edip bunu zihinsel olarak çalışırım	,619	,392	
59- Çalıştığım eserin ezgi, armoni ve ritmini zihnimde canlandırabilirim	,611		
61- Artikülasyon, vibrato gibi müzikal öğeleri zihnimde berrak bir biçimde canlandırabilirim	,598	,301	
60- Çalıştığım eserin veya basit bir ezginin nüanslarını zihnimde canlandırabilirim	,597		
63- Her sesi düşünebilmeme imkân veren bir hızda çalışırım	,571		
66- Çalgımı çalarken sol elimi ayrıntılı bir biçimde gözlemler, daha sonra ideal durumu zihnimde canlandırarak çalışırım	,567	,423	
62- Zihnimde basit bir ezginin varyasyonlarını yapabilirim	,545		
72- Zihinsel alıştırma yaparken pandomim kullanırım	,540		
54- Çalarken aynaya bakıp çeşitli açılardan çalışımı gözlemlerim ve bunu zihinsel olarak çalışırım	,540		
46- Görsellik müziksel öğrenmemizde destekleyici bir rol oynar	,478		
65- Çalgımı çalarken sağ elimi özel olarak inceler, daha sonra zihnimde tekrar edip eleştiririm	,454	,355	

57- 440 La'yı zihnimde duymaya çalışırım/işitirim	,436			
58- Tüm ses aralıklarını zihnimde kolayca canlandırabilirim	,426	,397	,376	
14- İyi bir performans gösterdiğim zaman, daha sonra bu başarıyı ayrıntılarıyla hatırlarım	,423			
32- Çalışırken aklıma gelen olumsuz düşünce ve durumları hemen elemeye, silmeye çalışırım	,407			,304
71- Rolfing Movement, Aston Pattering, Alexander Tekniği, Feldenkrais Tekniği veya Pilates yönteminden veya herhangi birinden yararlanırım	,396			
36- Çalışırken işitsel ve bedensel duyularımın sürekli olarak farkında olurum	,380	,337		
15- Geçmişteki olumlu çalgı performans deneyimlerimi anımsamak veya zihnimde tekrar canlandırmak daha iyi çalmama yardımcı olur	,339			
34- Çalarken aklıma olumsuz bir imge veya sözcük geldiği zaman bunu sözlü bir komutla veya başka bir imgeyle kararlı bir biçimde durdururum	,331			
37- Eseri zihinsel olarak çalışırken bazen gerçek hızının dışına çıkar, çok daha süratli düşünürüm	,312			
22- Bir pasajı çalışırken (tekrar ederken) aralara küçük dinlenme seansları koyarım				
9- Zihinsel provaları fiziksel çalışma seansları arasına katarım		,602		

19- Günlük çalgı çalışmalarım sırasında önce zihinsel tasarým, sonra fiziksel olarak çalma, sonra da zihinsel olarak anımsama yöntemini kullanırım		,592		
68- Çalışımı zihnimde canlı bir biçimde düşünürken, hayalimin gerçek boyutlara çok uygun olmasına dikkat ederim		,565		
21- Bir pasajı çalışırken onu defalarca tekrar etmek yerine, fiziksel çalışmadan edindiğim izlenime dayanarak, zorluğu zihinsel olarak çözmeye çalışırım		,561		
49- Çalgımın görsel ve zihinsel ayrıntılarını zihnimde doğru orantılarla canlandırabilirim		,551		
48- Çalıştığım eserin notalarına dikkatle bakıp sonra onu zihnimde yeniden yazmaya çalışırım		,538		
52- Objeleri zihnimde görsel olarak canlandırırken, diğer (dokunma, işitme...) algıların da kesinliğini kaybetmediğini söyleyebilirim		,534		
23- Günlük çalgı alıştırmalarımda fiziksel ve zihinsel çalışmalarımı ardı ardına gerçekleştiririm		,524		
50- Çalarken kollarım, ellerim ve parmaklarımın nasıl hareket ettiğini, çalgıya nasıl dokunduğumu gerçeğe uygun olarak zihnimde canlandırabilirim	,390	,483		,348
3- Bir parçayı gerçek anlamda çaldıktan sonra çalgıma dokunmadan, çalarmış gibi ayrıntılarıyla hayal ederim		,473		

31- Gerçekleştireceğim performans durumunu çalışmalar sırasında da hayal ederek prova ederim		,464	
51- Çalarken hareketlerimin görsel özelliklerini zihnimde doğru bir biçimde canlandırabilirim	,362	,461	
30- Bir performanstan hemen önce çalacağım eserin zihinsel provasını yapmak bana güven verir ve konsantrasyonumu güçlendirir		,451	,358
13- Günlük çalgı alıştırımlarımda eseri çalmadan önce zihnimde tasarlarım		,441	,373
1- Bir müzik eserini çalmayı öğrenirken zihinsel alıştırımlara başvururum		,439	
27- Çalışa eşlik eden duyguları çalınan notanın hemen öncesinde hissedirim/hissetmeye çalışırım		,434	,324
16- Çalgımı çalışımda gelişmeye ihtiyacı olan noktaları anlamak için çalışıyor olduğumu hayal edip zihnimde nasıl çaldığımı gözlemlerim		,400	
8- Bir parçayı defalarca çalmak yerine birkaç defa çalıp akılda tekrar ederim		,388	
47- Zihnimde çaldığımı canlandırırken oluşan görüntü, ses ve hareketler oldukça canlı ve parlaktır	,367	,372	
35- Bir eserin icrasına hazırlanırken aklıma gelen ayrıntıları sembolize eden basit sözcük veya resimler düşünür ve her defasında bunları hatırlarım		,346	
4- Çalışma saatlerim ve ortamım dışında da sorumlu olduğum müzik eserlerinin notalarını içimden sessizce çalışırım		,338	

11- Bir müzik eserinin zihinde çalışılması, olası fiziksel yaralanma ve sakatlıkları önleyici olur				
6- Zihinsel alıştırmalar fiziksel çalışmalara destek olarak kullanılabilir			,563	
10- Zihinsel alıştırmalar da en az fiziksel çalma kadar önemlidir			,555	
24- Çalgımı çalışırken bitkin düştüğümü hissettiğimde hemen durup ara veririm			,480	
18- Bir konser veya çalgı sınavı öncesi o an neler olacağını hayal edip kendimi hazırlarım			,469	
33- Performans sırasında teknik detayları hatırlamaktan çok nasıl çalmak istediğime odaklanırım			,467	
42- Çalgımı çalışırken rahat giysiler giymeye dikkat ederim			,448	,328
7- Çalgımı çalmadan önce nasıl bir ses ve duygu istediğimi hayal ederim			,446	
25- Bir eseri çalışırken, çalışmanın yapıcı olduğunu ve ilerlediğini gözlemlediğimde zihnimi vücudumdan daha yorgun hissederim			,435	
28- Çalarken düşüncelerim vücut hareketlerimden önce oluşur	,322	,346	,429	
26- Çalarken sürekli olarak duygusal geribildirime dikkat ederim			,426	
2- Bir parçayı çalmadan önce teknik olarak nasıl çaldığımı kafamda canlandırırım			,421	
12- Günlük çalgı alıştırmalarımda zihinsel anımsamayı sıklıkla kullanırım		,372	,420	

20- Bir eseri çalmayı öğrenirken yavaş bir hızda çalıp anımsamaya çalışırım			,305	
5- Bence tüm teknik çalıcının kafasındadır				
41- Çalgımı çalıştığım ortamda ısı derecesinin uygun olmasına dikkat ederim				,692
43- Çalgımı çalışırken yeterli su veya sıvı almaya gayret ederim			,332	,679
40- Çalgımı çalışırken ışıklandırmaya (aydınlık) dikkat ederim				,656
38- Eseri zihinsel olarak çalışırken bazen gerçek hızından çok daha yavaş düşünerek alıştırımlar yaparım				,481
45- Eseri fiziksel veya zihinsel olarak çalışırken molalar sırasında esnetme (gerdirme) hareketleri yaparım				,425
17- Bir çalışmaya başlarken, çalışma sırasında teknik veya müzikal açıdan ne gibi becerileri başaracağımı hayal ederim	,301			,423
39- Çalgımı çalıştığım ortamın oldukça düzenli olmasına özen gösteririm				,421
44- Eseri fiziksel veya zihinsel olarak çalışırken molalar sırasında esnetme (gerdirme) hareketleri yaparım	,306			,380
53- Çalışırken kendimi dışardan bakan biri gibi görüp çalmaya çalışırım				,309
29- Çalınması veya hatırlanması zor pasajları çalışırken sözel ipuçlarından yararlanırım				

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 19 iterations.

EK-4
YAYLI ÇALGI PERFORMANS KAYGISI ÖLÇEĞİ
VE
FAKTÖR ANALİZİ

YAYLI ÇALGI PERFORMANS KAYGISI ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda sizin “Yaylı Çalgı Performans Kaygısı” ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış tutum cümleleri bulunmaktadır. Bu cümlelerin hiçbirinin kesin doğru ya da yanlış yanıtı bulunmamaktadır. Bu formu doldururken önemli olan sizin sorularla ilgili gerçek alışkanlık, duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir.

Aşağıda yazılmış önermeler sizin görüşlerinize;

Tamamen uygunsuzsa ‘KESİNLİKLE KATILMIYORUM’

Yalnızca uygunsuzsa ‘KATILMIYORUM’

Önerme hakkında hiçbir fikriniz yoksa ‘KARARSIZIM’

Uygun değilse ‘KATILMIYORUM’

Tamamen ters düşüyorsa ‘KESİNLİKLE KATILMIYORUM’ Seçeneğini işaretleyiniz.

Bu formu samimi bir biçimde cevaplamakla göstermiş olduğunuz özen ve yardımlarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Ertem Nalbantoğlu

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müzik Öğretmenliği Doktora Programı.

ADI:

SOYADI:

ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ KURUM:

ANA ÇALGI:

SINIF:

Çalgı performans kaygısı ile ilgili düşünceler:	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
1- Performansa başlamadan önce midemde bulantı – gariplik hissedirim					
2- Çalgı çalma kabiliyetimden sıklıkla kaygı duyarım					
3- Diğer insanların önünde çalmaktansa kendi başıma çalmayı tercih ederim					
4- Çalmadan önce ürperti veya sarsılma hissedirim					
5- Bir dinleyici topluluğu önünde çaldığım zaman hata yapmaktan korkarım					
6- Bir dinleyici topluluğu önünde çaldığım zaman kalp atışlarım çok hızlanır					
7- Bir dinleyici topluluğu önünde çaldığım zaman çaldığım müziğe odaklanmakta zorlanırım.					

8- Bir performans sırasında hata yaparsam genellikle paniğe kapılırım					
9- Bir dinleyici topluluğu önünde çaldığım zaman ellerim –ortamın sıcak olmamasına rağmen- terler					
10- Performansı bitirdiğim zaman genellikle performansım ile ilgili olarak mutlu hissederim.					
11- Bir okul konserinde tek başıma çalmaktan kaçınırım					
12- Performansa başlamadan hemen önce kendimi gergin hissederim					
13- Ailemin veya öğretmenimin performansımı beğenmeyeceğinden endişe duyarım					
14- Tek başıma çalmaktansa grup veya orkestrayla çalmayı yeğlerim					
15- Performans sırasında kaslarımı gergin hissederim					
16- Performansa başlamadan önce veya performans sırasında bedenimin belirli yerlerinde uyuşma veya karıncalanma hissederim					
17- Performansa başlamadan önce veya performans sırasında bedenimde sıcaklık veya ateş basması gibi etkiler sezinlerim					
18- Performansa başlamadan önce veya performans sırasında bacaklarımda halsizlik veya titreme hissederim					
19- Bir çalgı sınav veya performansından önce yaşamımla ilgili çok kötü şeyler olacak korkusuna					

kapılırim					
20- Bir algı performansı öncesi-sırası-sonrasında sinirlerimi gergin hissederim					
21- Çalgı performansı gerçekleştireceğim zaman kontrolü kaybedeceğimi düşünürüm					
22- Çalgı performansı gerçekleştireceğim zaman midemde hazımsızlık ya da rahatsızlık hissederim					
23- Performans sırasında zihnim bazen çalıyor olduğum müzikle ilgili olmayan konulara kayar					
24- Performans sınavı veya temsilden önce canım bir şey yapmak istemez					
25- Çalgı performanslarının mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez					
26- Çalgı performansında başarılı olan müzisyenler çoğunlukla hayatta da iyi pozisyonlara gelirler, mutlu olurlar					
27- Önemli bir çalgı sınavı veya performanstan önce veya sırasında bazı arkadaşlarımlın çalarken daha az zorlandığımı ve benden daha yetenekli olduklarını düşünürüm					
28- Eğer algı performansları ve performans sınavları olmasaydı Çalgımı daha çok sevip daha iyi öğrenebileceğimi düşünürüm					
29- Ne kadar başarılı olacağım konusundaki endişeler performansa hazırlığımı ve performans başarımlı etkiler					
30- Önemli bir performans veya çalgı sınavına girecek olmam uykularımı					

bozar					
31- Performans veya çalgı sınavı öncesi veya sırasında çevredeki insanların bana bakmasından sıkıntı duyarım					
32- Çalgı performans veya sınavından başarısız olursam çevremdekilerin bana hangi gözle bakacaklarından endişelenirim					
33- Geleceğimin çalgı performansında göstereceğim başarıya bağlı olduğunu düşünmek beni üzüyor					
34- Çalgımı çalmamda kendime güvenim daha iyi olsa birçok kişiden daha iyi performans göstereceğimden eminim					
35- Bir çalgı sınavı veya performansta başarısız olursam insanlar benim yeteneğimden şüpheye düşecekler					
36- Çalgı performansına ya da sınavına hiçbir zaman tam olarak hazırlandığım duygusunu yaşayamam					
37- Bir çalgı performansı veya sınavından önce bir türlü gevşeyemem					
38- Çalgı performansı veya sınavından önce beynim adeta durur kalır					
39- Bir çalgı performansından sonra çoğunlukla yapmış olduğum performanstan daha iyisini yapabileceğimi düşünürüm					
40- Bir çalgı performansı sırasında duygularım dikkatimin dağılmasına neden olur					
41- Bir çalgı performansından önce ne kendime tam olarak güvenebilirim, ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim					

42- Çalgı sınavını veya çalgı performansını dinleyenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve değerlendirirken bunu hesaba katmalarını isterim					
43- Önemli bir çalgı performansı veya sınavı öncesi zihnimi ve bedenimi rahatlatmak için alkol alırım/ En az bir kere aldım.					
44- Bir çalgı performansından önce kendimi tehlikede hissedirim					
45- Bir çalgı performansından önce kendimi güvende hissetmem					
46- Bir çalgı performansından hemen sonra, artık uzun bir süre dinleyiciler önünde çalmamam gerektiğini düşünürüm.					
47- Önemli bir çalgı performansı veya sınavı öncesi zihnimi ve bedenimi rahatlatmak için (Betablocker, tansiyon düşürücü, kalp atışlarını düzenleyici) ilaç alırım / En az bir kere kullandım.					
48- Bir çalgı performansı öncesinde / sırasında çevremde çok güvendiğim en az bir yakınımın olmasını isterim					
49- Önemli bir çalgı performansı veya sınav öncesi sigara kullanımım artar					
50- Çalgı performansımın olduğu günlerde istemeden öfkeli davranışlar sergilerim					

FAKTÖR ANALİZİ (7 FAKTÖR)

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
45- Bir çalgı performansından önce kendimi güvende hissetmem	,658	,224	,259		,347		
18- Performansa başlamadan önce veya performans sırasında bacaklarımda halsizlik veya titreme hissedirim	,639		,220				,238
41- Bir çalgı performansından önce ne kendime tam olarak güvenebilirim, ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim	,603	,248	,343				
16- Performansa başlamadan önce veya performans sırasında bedenimin belirli yerlerinde uyuşma veya karıncalanma hissedirim	,597						,262
17- Performansa başlamadan önce veya performans sırasında bedenimde sıcaklık veya ateş basması gibi etkiler sezinlerim	,589	,319					,229
44- Bir çalgı performansından önce kendimi tehlikede hissedirim	,587	,268	,202		,479		
14- Tek başıma çalmaktansa grup veya orkestrayla çalmayı yeğlerim	,552	,212		,345			,250
38- Çalgı performansı veya sınavından önce beynim adeta durur kalır	,529	,362		,467			
37- Bir çalgı performansı veya sınavından önce bir türlü gevşeyemem	,523	,379		,327		,413	

24- Performans sınavı veya temsilden önce canım birsey yapmak istemez	,517			,265		,351
23- Performans sırasında bazen zihnimin çalıyor olduğum müzikle ilgili olmayan konulara kayar	,473				,207	-,248
40- Bir çalgı performansı sırasında duygularım dikkatimin dağılmasına neden olur	,461			,273	,266	-,219
46- Bir çalgı performansından hemen sonra, artık uzun bir süre dinleyiciler önünde çalmamam gerektiğini düşünürüm	,413		,323	,275	,369	
8- Bir performans sırasında hata yaparsam genellikle paniğe kapılırım		,694				
7- Bir dinleyici topluluğu önünde çaldığım zaman çaldığım müziğe odaklanmakta zorlanırım.	,237	,692	,203	,281		
6- Bir dinleyici topluluğu önünde çaldığım zaman kalp atışlarım çok hızlanır		,677				
9- Bir dinleyici topluluğu önünde çaldığım zaman ellerim -ortamın sıcak olmamasına rağmen-		,640				
5- Bir dinleyici topluluğu önünde çaldığım zaman hata yapmaktan korkarım	,239	,631			,287	
12- Performansa başlamadan hemen önce kendimi gergin hissederim	,378	,542				,294
15- Performans sırasında kaslarımı gergin hissederim	,481	,522		,261		
3- Diğer insanların önünde çalmaktansa kendi başıma çalmayı tercih ederim	,317	,521	,265	,275		
20- Bir çalgı performansı öncesi-sırası-sonrasında sinirlerimi gergin hissederim	,382	,455	,361		,222	

50- Çalgı performansımın olduğu günlerde istemeden öfkeli davranışlar sergilerim	,228	,426	,273	,253	,314	
13- Ailemin veya öğretmenimin performansımı beğenmeyeceğinden endişe duyarım		,362				,333
35- Bir çalgı sınavı veya performansta başarısız olursam insanlar benim yeteneğimden şüpheye düşecekler			,671		,260	
10- Performansı bitirdiğim zaman genellikle performansım ile ilgili olarak mutlu hissedirim.			-,655			
2- Çalgı çalma kabiliyetimden sıklıkla kaygı duyarım			,594			,309
32- Çalgı performans veya sınavından başarısız olursam çevremdekilerin bana hangi gözle bakacaklarından endişelenirim	,274	,230	,522			,311
27- Önemli bir çalgı sınavı veya performanstan önce veya sırasında bazı arkadaşlarımla çalarken daha az zorlandığımı ve benden daha yetenekli olduklarını düşünürüm		,332	,510	,255		
21- Çalgı performansımı gerçekleştireceğim zaman kontrolü kaybedeceğimi düşünürüm	,352	,311	,488	,250		,238
19- Bir çalgı sınav veya performansından önce yaşamımla ilgili çok kötü şeyler olacak korkusuna kapılırım	,259	,262	,475		,257	,377
11- Bir okul konserinde tek başıma çalmaktan kaçınırım	,368	,397	,430			
33- Geleceğimin çalgı performansımda göstereceğim başarıya bağlı olduğunu düşünmek beni üzüyor		,200	,520	,567		

29- Ne kadar başarılı olacağım konusundaki endişeler performans hazırlığımı ve performans başarımları etkiler	,294			,542		,223
31- Performans veya çalgı sınavı öncesi veya sırasında çevredeki insanların bana bakmasından sıkıntı duyarım		,388	,354	,533		
30- Önemli bir performans veya çalgı sınavına girecek olmam uykularımı bozar		,359	,228	,523		,421
28- Eğer çalgı performansları ve performans sınavları olmasaydı çalgımı daha çok sevip daha iyi öğrenebileceğimi düşünürüm	,257			,509		
26- Çalgı performansında başarılı olan müzisyenler çoğunlukla hayatta da iyi pozisyonlara gelirler, mutlu olurlar		,254		,492		
34- Çalgımı çalmamda kendime güvenim daha iyi olsa bir çok kişiden daha iyi performans göstereceğimden eminim			,249	,389		,313
43- Önemli bir çalgı performansı veya sınavı öncesi zihnimi ve bedenimi rahatlatmak için alkol alırım/ En az bir kere aldım					,793	
47- Önemli bir çalgı performansı veya sınavı öncesi zihnimi ve bedenimi rahatlatmak için (Betablocker, tansiyon düşürücü, kalp atışlarını düzenleyici) ilaç alırım / En az bir kere kullandım					,763	
49- Önemli bir çalgı performansı veya sınav öncesi sigara kullanımım artar					,708	

42- Çalgı sınavını veya çalgı performansını dinleyenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve değerlendirenken bunu hesaba katmalarını isterim		,207					,720	
39- Bir çalgı performansından sonra çoğunlukla yapmış olduğum performanstan daha iyisini yapabileceğimi düşünürüm	,246			,242			,681	
36- Çalgı performansına ya da sınavına hiçbir zaman tam olarak hazırlandığım duygusunu yaşayamam	,355			,328			,456	
48- Bir çalgı performansı öncesinde / sırasında çevremde çok güvendiğim en az bir yakınımın olmasını isterim		,315	,301	-,390			,406	,260
1- Performansa başlamadan önce midemde bulantı-gariplik hissedirim								,842
4- Çalmadan önce ürperti veya sarsılma hissedirim			,327	,291				,588
22- Çalgı performansı gerçekleştireceğim zaman midemde hazımsızlık ya da rahatsızlık hissedirim	,339							,572
25- Çalgı performanslarının mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez	,204	-,202	-,288	,215	,215	,296		,341