

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANASANAT DALI

ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME İLE PERFORMANS
KAYGI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Özge AYYILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Sabahat BURAK

ANTALYA- 2019

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANASANAT DALI**

**ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME İLE
PERFORMANS KAYGI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Özge AYYILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Sabahat BURAK**

ANTALYA- 2019

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	İV
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	V
ÖNSÖZ	vi
ÖZET	vii
SUMMARY	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	3
1.2.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
1.7. Kısaltmalar	5
İKİNCİ BÖLÜM:KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..	6
2.1. Özdüzenleme	6
2.1.1. Özdüzenlemenin Kuramsal Çerçevesi.....	7
2.1.2. Özdüzenlemeli Öğrenme	8
2.1.3. Özdüzenlemeli Öğrenme Modelleri	10
2.1.3.1. Zimmerman'ın (1998) Sosyal Bilişsel ÖzDüzenlemeli Öğrenme Modeli	11
2.1.3.2. Pintrich'in (2000) Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli.....	12
2.1.4. Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	14
2.1.5. Özdüzenlemeli Öğrenmenin Öğeleri.....	16
2.1.6. Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme	18
2.1.7. Özdüzenlemeli Öğrenme İle ilgili Yapılan Araştırmalar	19
2.2. Performans Kaygısı.....	22

2.2.1. Çalgı Eğitiminde Performans Kaygısı Durumu	26
2.2.2. Performans Kaygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Modeli.....	33
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği (ÖDÖ).....	37
3.3.3. Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği (ÖYÖ)	38
3.3.4. Müzik Performans Kaygısı Envanteri (Music Performance Anxiety Inventory) (MPK)	38
3.4. Verilerin Toplanması	39
3.5. Verilerin Analizi	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:BULGULAR.....	41
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	41
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	44
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. Sonuç ve Tartışma	59
5.2. Öneriler	62
KAYNAKÇA	63
EK-1	74
Kişisel Bilgi Formu	74
EK-2	75
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	75

EK-3	76
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	76
EK-4	79
Müzik Performans Kaygı Ölçeği	79
EK-5	81
Meb İzin Yazısı	81
EK-6	89
Bildirim Sayfası	89
ÖZGEÇMİŞ.....	90



T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

01/07/2019

Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Özge AYDILDIK

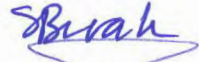


A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'O' followed by a horizontal line and a vertical stroke.

İmzası



Akdeniz Üniversitesi
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özge Ayvıldız.....'ın bu çalışması, jürimiz tarafından Müzik..... Anabilim
Dalı Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Sabaha BURAK 
Üye : Prof. Dr. H. Serdar KESİP 
Üye : Doç. Dr. Hanım Kurtuluş 

Tez Konusu : “ ..Galgı Eğitiminde Düzenlenmeli Öğrenme ile ..”
Performans Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkiler
Onay : Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi : 29/05/2019

Mezuniyet Tarihi :/...../.....

Dr. Öğr. Ü. Enver GÜNER
Enstitü Müdürü V.

ÖNSÖZ

Araştırmamın her adımında benden desteğini, emeğini, inancımı en önemlisi bilgi ve tavsiyelerini esirgemeyen, daima hassasiyetle yaklaşan çok kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Sabahat BURAK'a üzerimdeki emekleri için saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Üzerimde büyük emekleri olan, bana yeni bir ufuk kazandıran ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Sibel PAŞAOĞLU'na, Sayın Doç. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ'e sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Çalışmam esnasında destek ve yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen çok kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Sema SEVİNÇ'e ve Sayın Doç. Dr. Onur KÜÇÜKOSMANOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Tez yazım sürecinde bana her daim yol gösterip manevi desteğiyle bana her zaman güç veren değerli büyüğüm Arş. Gör. Fulya ADIZEL'e, bugünlere gelmemde üzerimde çok büyük emekleri olan, bana olan inanç ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim çok değerli müzik öğretmenim Sayın Derya YAZICI'ya ve lise, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca büyük bir sabır ve emekle bilgi birikimlerini paylaşıp bugünlere gelmemi sağlayan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Adım attığım bu yolda bana her zaman güvenen, destekleyen, her zaman yanımda olan çok kıymetli arkadaşım Tuğçe ŞAKAR'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak üzerimdeki emeklerini asla ödeyemeyeceğim, hayattaki en büyük şansım canım annem Yeter AYYILDIZ ve canım babam Dursun AYYILDIZ başta olmak üzere, dedem Haydar YILDIZ'a, anneannem Peri YILDIZ'a, biricik dayılarım Celal YILDIZ ve Bilal YILDIZ'a, canım teyzelerim Fikriye YILMAZ, Nazangül AKYOL, Döndü YILDIZ ve Esengül Yıldız ÖZTEKİN'e, sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Özge AYYILDIZ
Antalya, 2019



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
 Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencini	Adı Soyadı	Özge AYYILDIZ
	Numarası	20145301004
	Anasanat Dalı	Müzik
	Danışmanı	Doç. Dr. Sabahat BURAK
Tezin Adı		ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME İLE PERFORMANS KAYGI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ÖZET

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ile Antalya ATSO Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmekte olan 1.2.3 ve 4. Sınıf kademelerinde toplam 190 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, 2004 yılında Kenny tarafından geliştirilen Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri, Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği” ve Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen “Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencileri tanımayı sağlayacak, müzik performans kaygı düzeyi, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ve müzik yeteneklerine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye

yarayan kapalı uçlu toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Forumu'ndaki sorular araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenen özelliklerini (yaş, cinsiyet, sınıf, okul, vd.) tanımaya yönelik hazırlanmıştır.

Bağımsız değişkenlerden ikili değer alanlar için bağımsız örneklem t-testi uygulanırken, 3 ve üzeri değere sahip olanlar için Tek yönlü Varyans analiz yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde gruplar arası farklılaşma için grup homojenliği ve örneklem eşitliği kontrol edilerek post-hoc testlerden LSD kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Ayrıca farkın anlamlı olduğu durumlarda etki faktörü büyüklüğü olarak eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. İlişki düzeyini belirlemek için pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, çalgı eğitimi, özdüzenleme, özyeterlik, müzik performans kaygısı



T.R.
AKDENİZ UNIVERSITY
Institute of Fine Arts



Student	Name Surname	Özge AYYILDIZ
	Number	20145301004
	Department	Music
	Advisor	Assoc. Prof. Dr. Sabahat BURAK
Thesis Name		THE RELATIONSHIPS BETWEEN SELF-REGULATED LEARNING AND PERFORMANCE ANXIETY IN INTSTRUMENT EDUCATION

SUMMARY

In this study, survey model which is one of the quantitative research methods was used. The students getting a master's degree in the department of music education from Necmettin Erbakan University, the students getting a master's degree in the faculty of fine arts music department from Akdeniz University and the student studying at Antalya ATSO Fine Arts High School in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades took place as the participants in the research. The research was carried out with 190

In the study, Kenny Music Performance Anxiety Inventory developed by Kenny in 2004, Self Regulated Learning in Instrument Practice Scale developed by Özmenteş(2007) and Self Efficacy towards Music Talent Scale developed by Özmenteş (2007) were used. Moreover, personal information form prepared by the researcher was used to identify the personal characteristics of the students. Personal information form consists of 8 closed ended questions which are useful to get to know the students participated in the study, get information related to their music performance anxiety level and Self regulated learning in instrument practice and the self efficacy level about their music talent. The questions in the personal information

form were prepared by the researcher to identify the certain characteristics of the students (age, gender, grade, school etc.)

While unpaired t test was applied for the independent variables which has binary value, one way analysis of variance was made for the ones which has three and more values. In the one way analysis of variance, LSD which is one of the post hoc tests was used for the intergroup differentiation by controlling group homogeneity and sample equation. Analysis of the data was made by programme SPSS 25 and studied with %95 confidence level. Also, in case where the variation was meaningful, value of h^2 was considered as an impact factor quantity. To determine the level of correlation, Pearson's correlation coefficient was applied.

Keywords: Music Education, instrument education, self-regulation, self-efficacy, music performance anxiety.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Özdüzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Aşamaları ve Düzenleme Alanları (Pintrich,2000)	13
Tablo 2.2. Pintrich'in Öğrenmeye Dayalı Özdüzenleme Modeli (2000) (Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri).....	15
Tablo 2.3. Performans Kaygısı Belirtileri	24
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	33
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları	34
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bireysel Çalgılara Göre Dağılımları ..	34
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Günlük Çalışma Sürelerinin Dağılımları	35
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Yılı	35
Tablo 3.6. ÖDÖ, MPK, ÖYÖ Ölçeklerinin Toplam Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	39
Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ortalama, t-değeri ve Anlamlılık	41
Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Ortalamaları	42
Tablo 4.3. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre F ve p değeri	43
Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenlerine Göre Ortalamaları	44
Tablo 4.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenlerine Göre F ve p değeri	45
Tablo 4.6. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Ortalaması.....	46
Tablo 4.7. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre F ve p Değerleri	47
Tablo 4.8. Antalya ATSO AGSL Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre ÖDÖ, MPK ve ÖYD Ortalaması	48
Tablo 4.9. Antalya ATSO AGSL Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre F ve p Değerleri.....	49

Tablo 4.10. AÜGSF, NEÜMÖ, ATSO AGSL Öğrencilerinin Bireysel Çalgılarına Göre ÖYD, ÖDÖ, MPK Ortalama Değeri.....	50
Tablo 4.11. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Gruplarına Göre F ve p Değeri	51
Tablo 4.12. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Günlük Çalışma Saatine Göre Ortalama Değerler	52
Tablo 4.13. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Günlük Çalışma Saatlerine Göre F ve p Değeri.....	53
Tablo 4.14. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını Çaldıkları Toplam Yıla Göre Ölçek Puan Karşılaştırmaları.....	55
Tablo 4.15. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını Çaldıkları Toplam Yıla Göre F ve p Değeri.....	55
Tablo 4.16. Öğrencilerin Anadal Çalgı Sınavı Başarı Puanlarına Göre Ölçek Puan Karşılaştırmaları	56
Tablo 4.17. Öğrencilerin Anadal Çalgı Sınavı Başarı Puanlarına Göre F ve p Değeri.....	57
Tablo 4.18. Öğrencilerin Ölçek Değişkenleri Arasında Pearson Korelasyon Değeri	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Zimmerman'ın (1998) "sosyal bilişsel özdüzenlemeli öğrenme modeli ... 12

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Müzisyenlerin yaşamlarının kaçınılmaz bir parçası olan performans sergileme durumu, konser, sınav, yarışma vb tüm bağlamlarda yaşanması kaçınılmaz deneyimlerdir. İnsan, tehlike ya da felaket duygusu ile karşılaşacağını düşünüp kendisini tedirgin, gergin ve sıkıntılı bir bekleyiş içine sokar. Okullarda kaygının en yoğun yaşandığı anlar sınavlar ve performans dayalı uygulamalardır. Bu noktada sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşidi olup bireyin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda, hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur.

Spielberger (1972)'e göre kaygı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur. Cooper (2007) performans kaygısının, Uluslararası Senfoni ve Opera Müzisyenleri Konferansı'nda en çok üzerinde durulan konu olduğundan bahsederek Britanya Müzisyenler Birliği'ne üye popüler müzisyenlerin en fazla mustarip oldukları konunun performans kaygısı olduğuna dikkat çekmiştir. Performans kaygısından dolayı seslendiricilerin konser sırasında aniden seslendirdikleri şarkının sözlerini unutmaları ya da seslendirme sırasında, parçanın müzikal yapısında, yanlışlıklar ve eksiklikler yapmaları sıklıkla karşılaşılan durumlar olarak kendini gösterebilmektedir.

Performans kaygısını değerlendirme kaygısı olarak tanımlayan Beck ve Emery (1985) kaygı durumunun bireylerin kendilerini değerlendirdiklerini düşündükleri durumlarda ortaya çıktığını savunur. Beck ve Emery'nin (1985) bir başka görüşünde bireyler incinebilir hissettikleri anda kaygı durumuyla karşılaşır. Bu incinebilirlik çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Birincisi değerlendirme durumudur. Eğer bireyler kendilerini, çevresindeki kişilerin daha az güçlü olarak algıladıklarını düşünürlerse, özgüvenleri ve özyeterliklerini daha düşük algırlar. İkinci durum bireyin kendisine olan güvenidir. Bireyin performans yeteneklerine ilişkin algısı tarafından şekillenir ve büyük ölçüde geçmiş deneyimleri, görevin zorluğu gibi etmenlerden etkilenir.

Diğer bir madde ise performansın kurallara uygunluğudur. Örneğin; topluluk önünde konuşmada, konuşma akışının belirli standartlara uygunluğu. Eğer birey bu kurallara bağlı kalamadığına inanırsa değerlendirmeyi yapacak kişilerin memnuniyetsizliğinden korkacaktır. Bir diğer madde de bireyin oluşturabileceği tepkilerinden korkmasıdır. Bayılma, donma, vs gibi. Bu tepkiler düşünme, hatırlama gibi kabiliyetleri engelleyebileceğinden dolayı başarılı performans için bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Beck & Emery,1985).

Kaygı, bireyin davranışlarına kısıtlama getirerek uygun tepkilerin geliştirilmesini engellemektedir. Bu açıdan bakıldığında performans üzerindeki olumsuz etkileri dolaylı ve dolaysız yollarla ortaya çıkmakta ve sıklıkla gözlemlenebilmektedir. Özellikle müzik- çalgı eğitimlerinin başlangıç aşamalarında bulunan öğrenciler, sosyal çevrelerinden sıklıkla etkilenebilmekte, diğer arkadaş, öğretmen aile gibi faktörler, kaygı yaşamalarında belirleyici rol oynayabilmektedir. Bu durumları deneyimleyen bireylerin başarı düzeylerinin de olumsuz etkilendiği söylenebilir. Dolayısıyla son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla yer alan kaygı olgusu öz-düzenlemeli öğrenme ile de dolaylı olarak etkileşim içerisinde. Yapılan araştırmalara göre özdüzenlemeli öğrenme ile başarı düzeyi arasında doğru orantı vardır. Zimmerman da (1994) özdüzenleme kavramının başarı üzerine dolaylı bir etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Özdüzenleme, kendiliğinden oluşan kişisel hedeflere ulaşmak için planlanan hareketler olarak ifade edilmektedir (Zimmerman, 1996). Özdüzenleme kavramı bireyin öğrenme süreci üzerinde bir hedef kurmasını ve hedefi kontrol etmesini sağlar. Özdüzenlemeye sahip bireyler, sorumluluk bilinci, hedeflerini kontrol edebilme, kendilerine yön verme gibi başarı basamaklarını belirleyen bireylerdir. Özdüzenlemeli öğrenenlerin kendilerini duyuşsal, güdüsel ve davranışsal açıdan öğrenme sürecinin her basamağında denetledikleri gözlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında özdüzenlemeli öğrenme sürecinde bireylerin, kaygı gibi psikolojik bir etmeni ne derece denetim altında tutabildikleri ve bu çabanın çalgı performansını üzerindeki etkisi merak uyandırmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın amacı, lisans ve lise düzeyinde çalgı eğitimi alan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ve özdüzenlemeli öğrenmenin güdü basamağında bulunan müzik yeteneğine yönelik öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre müzik performans kaygı düzeylerinde, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde ve müzik yeteneğine yönelik öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

Antalya Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Antalya Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümünde çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri ve müzik yeteneğine yönelik öz yeterlik düzeyleri nedir? Bu düzeyler onların kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.2.2. Alt Problemler

1. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların okumakta oldukları okula göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların okumakta oldukları sınıfa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların bireysel çalgılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların onların bireysel çalgılarını kaç yıldır çalmakta olduğu durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların en son anadal çalgı sınavından aldığı başarı notlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik performans kaygısı düzeyleri ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerdeki performans kaygısı durumunun ortaya çıkardığı güçlükleri, özdüzenlemeli öğrenme kavramı ile gidermeye yönelik yeni yaklaşım ve yöntemler kazandırılması yönünden önemlidir. Bu çalışma bundan sonra yapılacak araştırmalara kaynak sağlaması yönünden önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- Bu araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin araştırma kapsamında yer alan ölçekleri içtenlikle doldurdukları varsayılmaktadır.
- Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin verdikleri yanıtların var olan durumu ve gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerden, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerden ve Antalya Atso Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmekte olan 1.,2.,3.,4., sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. (Antalya, Konya)
- Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, okul, bireysel çalgı, bireysel çalgı çalışma süresi, bireysel çalgının kaç yıldır çalınıyor olduğu ve en son anadal çalgı sınavından alınan başarı puanı ilişkin veriler vb. kişisel değişkenler kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Müzik performans kaygısı: Öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançlarıdır (Özmenteş,2012).

Öz Düzenleme: Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerinin ardından bu hedefler ve diğer çevresel koşullar çerçevesinde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme girişiminde buldukları aktif ve yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Özyeterlilik: Öğrencilerin yetenek ve becerilerine ilişkin, kendisi ve yakın çevresi tarafından biçimlendirilmiş yeterlik inançlarıdır (Özmenteş, 2014).

Demografik özellikler: Araştırmaya katılan öğrencilere yönelik kişisel değişkenleri ifade etmektedir.

1.7. Kısaltmalar

MPK: Müzik Performans Kaygısı

ÖDÖ: Öz Düzenlemeli Öğrenme

ÖYD: Öz Yeterlik Düzeyi

ATSO: Antalya Ticaret ve Sanayi Odası

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özdüzenleme

Öğrenme süreci içerisinde öğrenenin aktif rol alarak etkin olması özdüzenleme kavramını gündeme getirmiştir. Eğitim, sosyoloji, psikoloji gibi birçok alanda özdüzenleme kavramı, özdüzenleme becerisinin kullanımı ve özdüzenleme kavramının ilişkili olduğu değişkenler ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Park, Lee 2018; Baker, 2009; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Schraw, Crippen & Hartley, 2006; Zimmerman, Martinez & Pons, 1990; Puustinen, Pulkkinen, 2001).

Kavram olarak özdüzenleme ilk kez Lev Vygotsky, William James, ve Jean Piaget gibi eğitim felsefecilerince gündeme getirilmiştir (Fox, 2008). Özdüzenleme kavramı Bandura'nın (1980) sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmakta olup bireylerin sosyal yaşantılarını bilişsel olarak nasıl yönettiği üzerine odaklanmaktadır. Bandura, (1980) bireylerin çevrelerinde bulunan kişilerin davranışlarını, bir süre sonra gözlemedikleri ve gözlemlerinden yola çıkarak önemli gördükleri davranışları örnek aldıklarını ve benzer davranışlar sergilenmeye başladığını öne sürmüştür

Sosyal psikolojiye dayanan özdüzenlemeli öğrenme, genel ifade ile bireyin duygu, düşünce, davranış gibi eylemlerini değiştirebilme, yönetebilme kapasitesidir (Cameron, Webb, 2012). Zimmerman'a göre (2000) özdüzenleme, bireyin içsel ve sosyal beklentileri bazında hedefe ulaşmak için atılan döngüsel ve planlı olarak yapılan eylemlerdir.

Eğitim ve öğretim sürecinde, öz düzenleme yapabilen öğrenciler, belli amaçlara ulaşabilmek için strateji geliştirir ve kullanırlar (Pintrich, 2004). Bandura'ya (1986) göre özdüzenleme yapabilen öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini oluşturma, üst biliş yeterliklerini ve davranışlarını düzenleme konusunda aktif olarak tüm süreci kontrol edebilirler. Zimmerman (2000) bu görüşe paralel olarak öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olan bireylerin üst biliş, motivasyon, davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif katılım potansiyeline sahip olduklarını belirtmiştir.

Öğrenme ve akademik başarıya etki eden en önemli etmenlerden biri olan özdüzenleme kavramı, farklı bilim insanlarıca tanımlanmıştır. Özdüzenleme hakkında yapılan araştırmalarda bireyin kendi öğrenme süreçlerinin nasıl yönlendireceğine odaklanılmış ve bu kavram ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır (Fox, Riconscente & Metacognition, 2008; Jorgensen, 2002; Özmenteş, 2007, 2008; Pintrich, 2000, 2004; Bandura, 1986; Cascallar, Boekaerts & Costigan, 2006).

2.1.1. Özdüzenlemenin Kuramsal Çerçevesi

Schunk'a (2001) göre bireyin hedefe ulaşmak için sistematik olarak geliştirdiği düşünce ve davranışlar özdüzenlemeyi oluşturur. Pintrich'e göre (2000) yüksek motivasyon seviyesine sahip bireylerin özdüzenleme becerisi ve öğrenmelerini gerçekleştirme başarıları yüksektir. Zimmerman ve Schunk (2001) bireyin öğrenme hedeflerini elde etme durumu için düşünce, duygu ve tüm davranışsal eylemleri oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bandura (1986) öz düzenlemeyi, bireylerin hisleri, bilişsel ve davranışsal eylemleri üzerinde kontrol sahibi olduklarını ve bu kontrol mekanizmasıyla da davranışlarını düzenledikleri şeklinde tanımlamıştır. Pintrich (2000) özdüzenleme kavramını, bireylerin kendi öğrenme hedeflerini oluşturdukları, biliş, motivasyon ve davranışlarında düzenlemeye yönelik faaliyet gösterdikleri ve çevredeki bağlamsal özellikleri sınırlandırıp yönlendirdikleri aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Schunk ve Ertmer'e (2000) göre özdüzenleme, bireyin öğrenme ve motivasyonu için düşüncelerini, duygularını ve bu doğrultuda eylemlerini sistemli bir şekilde uygulamasıdır. Zimmerman ve Kitsantas'a (2005) göre özdüzenleme, bireyin süreç içindeki performansını, yapabilecekleri eylemler bütününe kendi kendine gözlemlemesidir. Cascallar, Boekaerts, ve Costigan (2006)'a göre özdüzenleme, bireyin amaçlarını, bilişini, duygularını, davranışlarını ve çevresel özelliklerini göz önünde bulundurarak uyguladığı, çok bileşenli bir döngüsel süreçtir. Senemoğlu'na (2003) göre özdüzenleme, bireyin belirlemiş olduğu kriterler ile kendi davranışlarının senkron bir şekilde ilerlemesidir. Başka bir deyişle bireyin kendi davranışlarını kontrol ederek, etkileyerek yönlendirmesidir.

Zimmerman (1989) özdüzenlemeyi bireylerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldığı bir süreç olarak nitelendirmiş ve bu süreci üst biliş, güdü ve davranış açısından ele almıştır. Pintrich (2000) özdüzenlemeyi, bireylerin öğrenme amaçlarını kendilerinin belirledikleri, bireylerin belirledikleri amaçları ise bağlamsal özellikleri dikkate alarak biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları yapıcı bir süreç olarak tanımlamıştır. Schunk (1994) ise özdüzenlemeyi, bireyin öğretime dikkat ederek odaklanmasını, hatırlanacak olan bilginin örgütlemesini, kodlama yapmasını, tekrarlamasını, etkili öğrenme için verimli bir çalışma ortamı yaratmasını, kaynakları verimli kullanmasını; tüm bu döngü içerisinde de öğrenmeyi etkileyen etmenler ve yeterliklerinden oluşan bu sistematik yapıda bireyin gerçekleştirmiş olduğu çabası ile gurur ve mutluluk duymasını içeren etkinlikler bütünü olarak ele almaktadır. Bandura (1986) özdüzenlemeyi, bireylerin his, düşünce ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olarak bu kontrol mekanizmasıyla da yine bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi olarak tanımlamıştır.

Cheng (2011) özdüzenlemeyi, bireylerin öğrenme sürecinde hedefler belirlemesi, belirlenen hedefler doğrultusunda planlama yapılması, öğrenme stratejilerinin seçimi, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi, çalışma içeriğine göre bireylerin kendi yeterlik ve öz yargılarını yaptıkları bir süreç olarak tanımlamaktadır. Kauffman'a (2004) göre ise özdüzenleme, bireyin öğrenme etkinliklerini kontrol etme ve etkinlikleri yönetme çabasıdır. Genel bir ifade ile özdüzenleme, bireyin öğrenme ve motivasyonu için önem arz eden, duygu ve düşünceleri oluşturması ve bu duygu ve düşünceler doğrultusunda sistematik bir şekilde eylemlerini planlamasıdır (Schunk & Ertmer, 2000).

2.1.2. Özdüzenlemeli Öğrenme

Özdüzenleme kavramı ile birlikte alan yazında karşımıza çıkan diğer bir kavram özdüzenlemeli öğrenmedir. Bu tanımlar ışığında özdüzenlemeye dayalı öğrenmenin, bireylerin özdüzenleme süreçlerinden geçtikten sonra bilişlerini, davranış ve motivasyonlarını planlayıp düzenledikleri stratejiler bütünü olduğu söylenebilir. Dembo ve Eaton (2000) öğrenmede özdüzenleme ya da özdüzenlemeye dayalı öğrenmeyi, "bireyin kendi öğrenme sürecini etkileyen tüm koşulları kontrol

edebilme gücü” olarak tanımlamaktadır. Shunk ve Zimmerman (1994) öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrenme için bir bakış açısı oluşturduğunu ifade etmektedir. Cobb ise (2003) özdüzenlemeli öğrenmeyi, bireylerin bilişsel, güdüsel ve davranışsal açıdan öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılma becerileri olarak ifade etmiştir.

Boekaerts ve Corno (2005) özdüzenlemeli öğrenmeyi, “bireylerin öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer aldıkları ve bu sayede öğrenme durumunu etkileyecek olan düşünce, duygu ve eylemlerine rehberlik ettikleri bir süreç” olarak tanımlamışlardır. Zimmerman, (1989) ise özdüzenlemeli öğrenmeyi, “bireylerin belirledikleri hedeflere yönelik olarak, kendi ürettikleri duygu, düşünce ve davranışlar” olarak tanımlamaktadır. Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından özdüzenlemeli öğrenme, “bireyin amaçlar belirleyerek bu amaçlar doğrultusunda belirli stratejiler geliştirmesi ve yine bireyin bu stratejilerden çıkarttığı kazanımları denetleme” olarak tanımlanmaktadır. Goetz, Nett ve Hall (2013) özdüzenlemeli öğrenmenin “öz, düzenleme ve öğrenme” olarak üç kategoriden oluştuğunu ifade etmiş, öğrenmenin bilgiyi ve beceriyi kavrama, düzenlemenin kişinin hedeflerinin mevcut durumuyla karşılaştırdığı ve bireyin kendisini motive ettiği, özün ise bireyin kişisel hedeflerine ulaşabilmek için gerçekleştirdiği eylemler bütünü olduğunu ifade etmektedir.

Pek çok çalışmada (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Pintrich, 1999; Shunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2001) özdüzenlemeli öğrenmenin farklı tanımları ve modelleri ortaya konmuş olsa da tanımlarda, bireyin kendi öğrenmesini kontrol etmek ve düzenlemek için bilişsel, üstbilişsel, motivasyonel stratejiler kullandığı konusunda ortak görüş birliği bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde üst biliş kavramı önemli sayılabilecek iki bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel kontroldür. Üst bilişsel bilgi bireyin bilişiyle ilgili farkındalık durumu, üst bilişsel kontrol ise bireyin bilişsel aktiviteleri planlama, değerlendirme, izleme ve doğrulamasını içeren süreçlerdir (Zimmerman, 1989).

Özmenteş’e (2008) göre özdüzenleme becerisine sahip kimseler, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte,

yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte, değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler. Howard, McGee, Shia ve Hong'a göre (2000) bilişsel becerilerin düzenlenmesi ve etkili öğrenme için üst bilişsel farkındalık önemlidir. Devinişsel ve bilişsel süreçleri kapsayan, bireyler tarafından bilgi ve yeteneklerin kazanılmasını hedefleyen eylemler bütünü öz düzenleme stratejilerini oluşturur.

2.1.3. Özdüzenlemeli Öğrenme Modelleri

Başarı ve performansın en önemli etmenlerinden biri olan özdüzenleme birçok araştırmacı tarafından tanımlanmış (Pintrich, 2004; Schunk, 2005; Puustinen & Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2000; Boekaerts & Cascallar, 2006; Dembo & Seli, 2008) ve modellenmiştir. Özdüzenlemenin farklı şekillerde tanımlanması, birbirinden farklı öz düzenlemeli öğrenme modellerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Pintrich'in (2000) özdüzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne'nin (1996) öz düzenleme modeli, Borkowski'nin (1996) süreç odaklı bilişsel modeli, Boekaerts'ın (1996) uyarlanabilir öğrenme modeli ve Zimmerman'ın (1998) özdüzenlemeye dayalı öğrenme gibi modeller özdüzenlemeli öğrenme bakımından öne çıkan modellerdir.

Puustinen ve Pulkkinen (2001) yaptıkları çalışmada, Pintrich (2000) ve Zimmerman (1998) tarafından geliştirilmiş olan özdüzenlemeli öğrenme modellerini sosyal-bilişsel kuram çerçevesinde topladıklarını, Boekaerts (1996), Pintrich (2000) ve Zimmerman'ın (1998) modellerini özdüzenlemeli öğrenmeyi amaç odaklı bir döngüde ele aldıklarını vurgulamıştır. Borkowski (1996) ve Winne'nin (1996) modellerinde ise özdüzenlemeli öğrenme kavramını, üst bilişsel bir süreç olarak ele aldıklarını ifade etmiştir.

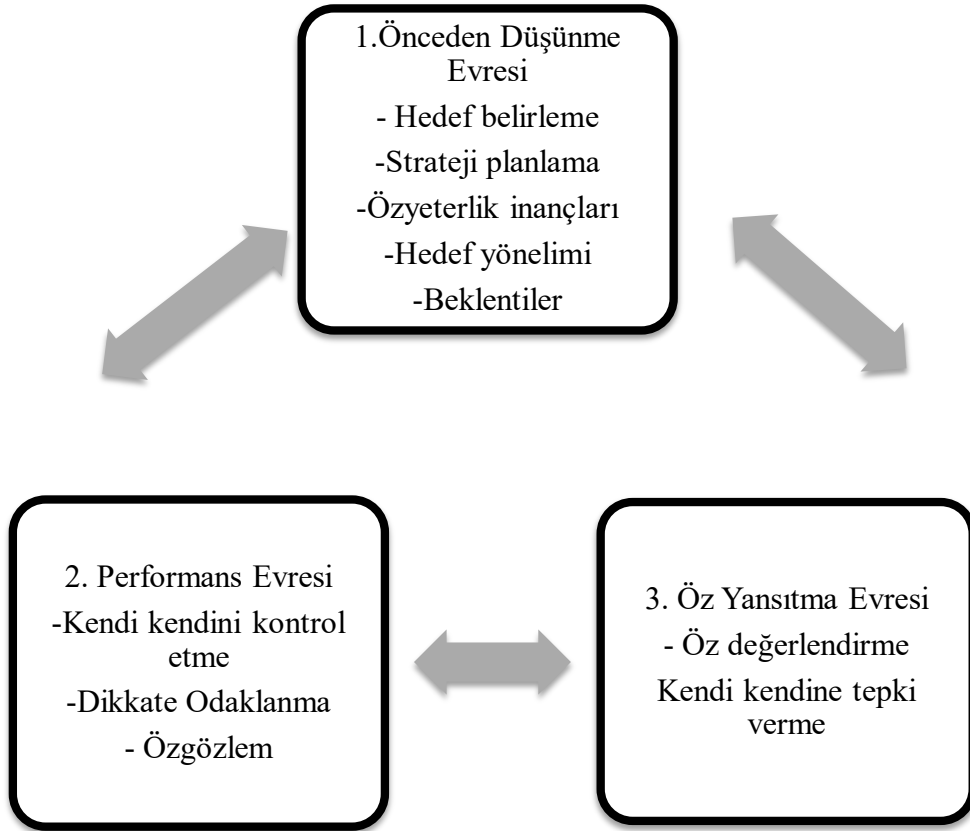
Bu modellerden biri Zimmerman'ın (1998) “sosyal bilişsel özdüzenlemeli öğrenme modeli”dir.

2.1.3.1. Zimmerman'ın (1998) Sosyal Bilişsel Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Zimmerman (1998) bu modelde Bandura'nın (1977) sosyal-bilişsel kuramından etkilenmiştir. Özdüzenlemeli öğrenmeyi, sosyal bilişsel açıdan ele almış ve döngüsel üç evreye ayırmıştır. Bu evreler: önceden düşünme evresi (ön düşünce), performans evresi ve öz yansıtma evreleridir. Zimmerman (1998) ayrıca özdüzenlemeli öğrenmeyi öğrenenin bilişsel yeterliklerini kullanarak kendini yönettiği bir süreç olarak ele almaktadır.

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi, özdüzenlemeli öğrenmede üç aşama vardır. Bu üç aşamadan biri olan önceden düşünme (öndüşünce) aşaması, öğrenmek için gösterilen performanstan önceki süreci yansıtır. Hedef belirleme, strateji planlama, öz yeterlilik inançları, hedef yönelimi, beklentiler gibi süreçleri içerir. Performans evresi, davranışsal süreçleri belirtir. Dikkate odaklanma, kendi kendini kontrol etme, öz gözlem gibi süreçleri içerir. Performanstan sonra meydana gelen diğer evre ise öz yansıtma evresidir. Bu evre bireyin performansını ve performansı boyunca kullandığı stratejileri değerlendirme ve bireyin eylemlerini yargılama evresidir.

Şekil 2.1. Zimmerman'ın (1998) "sosyal bilişsel özdüzenlemeli öğrenme modeli"



2.1.3.2. Pintrich'in (2000) Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Pintrich (2000) tarafından geliştirilen özdüzenlemeli öğrenme modeli Zimmerman'ın sosyal bilişsel özdüzenlemeli öğrenme modeline benzerlik göstermektedir. Pintrich (2000), bu modeli, Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramından etkilenerek geliştirmiştir. Pintrich'in (2000) özdüzenlemeli öğrenme modelindeki yapı, özdüzenlemenin farklı aşama ve alanlarını sınıflandırmaya yöneliktir. Ayrıca özdüzenlemeli öğrenmeyi biliş, duyuş, davranış ve şartlardan oluşan düzenleme alanlarının her biri için dört aşamaya ayrılmıştır. Tablo 2.1. 'de görüldüğü gibi dört evreden oluşan modelde her bir evre dört farklı özdüzenleme alanı içermektedir.

Tablo 2.1. Özdüzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Aşamaları ve Düzenleme Alanları (Pintrich, 2000)

Aşamalar	Biliş	Duyuş	Davranış	Şartlar
Planlama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hedef belirleme ▪ İçerik ön bilgisinin etkinleştirilmesi ▪ Üst bilişsel bilginin etkinleştirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hedef yönelimi ▪ Etki eden yargılar ▪ Görevin zorluğuna ait algılar ▪ Göreve verilen değerlerin etkinleştirilmesi ▪ Algının etkinleştirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zaman ve gayretin planlanması ▪ Kendi davranışlarını gözlemek için planlama 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Görev ile ilgili algılar ▪ Şartlar ile ilgili algılar
İzleme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biliş üstü farkındalık ve bilişin izlenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Farkındalık, motivasyon ve etkinin izlenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Farkındalık ve gayret kullanımı ile yardıma duyulan gereksinimin izlenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Görevin ve çevre şartlarının değiştirilmesi
Kontrol	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivasyon ve etkinin kontrol edilmesi için stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gayretin artması ya da azalması ▪ Israr ya da vazgeçme ▪ Yardım arama davranışı 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Görevi değiştirme ya da yeniden gözden geçirme ▪ Şartları değiştirme ya da vazgeçme
Tepki	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilişsel yargılar ▪ Bağlamalar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duyuşsal tepkiler ▪ Bağlamala 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tercih davranışı 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Görevi değerlendirme ▪ Şartları değerlendirme

Pintrich' in (2000) özdüzenlemeye dayalı öğrenme modeli planlama evresi ile başlamaktadır. Öğrenci belirlemiş olduğu hedeflerden sonra bu aşamada uygulama basamağına geçmektedir. Kendini izleme aşaması ise; biliş, motivasyon, zaman, çaba yönetimi ve içeriksel izleme gibi özdüzenleme alanlarını içermektedir. Kontrol evresinde bir önceki aşamanın sonuçları birey tarafından görülür ve incelenir. Uygun stratejilerin seçimi, zaman ve çaba yönetiminin düzenlenmesi, sınıf ortamının kontrol edilmesi bu evrede yapılır. Son olarak değerlendirme aşaması yer alır ve bu aşamada öğrencinin önceden belirlediği ölçütlere göre yargıda bulunması vardır (Pintrich, 2000).

Pintrich'(2000) in özdüzenlemeye dayalı öğrenme modelinde ön düşünce, planlama ve harekete geçirme evresi; hedeflerin belirlendiği, sürecin planlandığı ve performansın başladığı evredir. İzleme evresi; Pintrich (2000) tarafından daha çok üst biliş olarak tanımlanmış ve ele alınmıştır. Bireyin performans sürecinde kendini izlemesi, performans sırasında görev ve koşullarda izlediği değişimi farkına vardığı evredir. Kontrol evresi; bireyin bilişsel süreçlerinin etkili olabilmesi için uygun strateji basamaklarının seçildiği evredir. Tepki ve Yansıtma evresi; bireyin sonlandırmış olduğu etkinliğin ve etkinlik ile ilgili yargıların ardından bundan sonra gerçekleştireceği etkinlikler ile ilgili düşünmeye başladığı planlama stratejilerine başladığı aşamadır.

Pintrich'in (2000) özdüzenlemeye dayalı öğrenme modelinde hiyerarşik yapı söz konusu değildir. Aşamaların her bir basamağında öğrenmenin gerçekleştiğini belirten Pintrich (2000) bireylerin her etkinlik için strateji kullanma zorunluluğu olmadığını, bazen aşamalar içinde planlamadan, kontrol etmeden, değerlendirmeden performans sergileyebileceğini vurgulamaktadır.

2.1.4. Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Bireyin bilgi ve becerileri kazanmak için yürüttüğü tüm süreç ve eylemler özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini oluşturur. Zimmerman'a göre (1986, 2005) insanın en önemli özelliği özdüzenleme becerisini kullanmasıdır. Özdüzenleme stratejilerini kullanan öğrenci, kendi öğrenme durumu için hedefler koyar, hedefleri gerçekleştirmek için performansı belirler, öz yeterlilik sağlar, performansına odaklanır, tüm çevresel faktörlere uyum sağlar, kendisi ve süreci takip eder ve öz değerlendirme yapar (Zimmerman, 2001).

Öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etme ve düzenleme için kullandıkları stratejileri Pintrich (2000) özdüzenlemeye dayalı öğrenme modelinde üçe ayırmıştır. Bunlar bilişsel öğrenme stratejileri, üst biliş stratejileri ve kaynak yönetimi stratejileridir.

Tablo 2.2. Pintrich'in (2000) Öğrenmeye Dayalı Özdüzenleme Modeli (Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri)

<i>Strateji Türleri</i>	<i>Stratejiler</i>
Bilişsel Öğrenme Stratejileri	Tekrarlama Anlamlandırma Örgütleme
Üst Biliş Stratejileri	Planlama İzleme Düzenleme
Kaynak Yönetimi Stratejileri	Zaman Yönetimi Yardım Arama Çalışma Çevresini Yönetme

Pintrich'in (2000) özdüzenlemeye dayalı öğrenme modeline göre, özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin üç grup altında toplandığı görülmektedir: 1- bilişsel öğrenme stratejileri, 2- bilişi kontrol etmek için üstbilişsel stratejiler 3- kaynakları yönetme stratejileri. Bilişsel stratejilerde performansla ilgili tekrarlar, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanılmaktadır (Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 2000). Tekrarlar stratejisi; herhangi bir metinde yer alan birtakım ifadeleri tanımlama, okuma, tekrar etme ve bağlantılı cümleler kurma gibi süreçleri kapsamaktadır. Anlamlandırma stratejisi; yeni bilgileri önceki bilgiler ile ilişkilendirme, bireyin bilgiyi, kendi cümleleri ile ifade etmesi gibi süreçleri kapsamaktadır. Örgütleme stratejisi ise bilginin benzerlik ve farklılıklara göre sınıflandırma, gruplama, önemli bölümleri haritalandırma, konunun temel hatlarını ortaya çıkarma gibi birtakım süreçleri kapsamaktadır (Weinsten & Mayer, 1983).

Öğrencilerin bilişsel stratejilerin yanı sıra etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için üst bilişsel stratejileri de kullanmaları gerekmektedir. Üst bilişsel stratejiler planlama, izleme ve düzenleme olarak üçe ayrılmaktadır. Planlama; bireyin belirlemiş olduğu hedeflerde amaçlarını belirleme, izleme; belirlemiş olduğu stratejilerin ne kadar etkili olduğunu belirlemesidir. Düzenleme ise; belirlenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştirilebildiği, hedeflere ulaşım konusunda ne kadar başarılı olunduğu ve tüm bu süreç içerisinde ki sonuçların değerlendirilip

karşılaştırmalarının sağlanıp yeniden düzenlenmesidir. Kaynakları yönetme stratejileri ise; bireyin öğrenme çevresini yönetmesi, öğrenme süreci içerisinde yardım alması ve zaman yönetimi ile ilgili stratejilerdir (Pintrich, 2000).

2.1.5. Özdüzenlemeli Öğrenmenin Öğeleri

Akademik olarak başarının sağlanabilmesi için özdüzenleme becerisinin beş bileşenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Dembo & Seli, 2008). Bu bileşenler; motivasyon, öğrenme stratejileri, zamanı kullanma, fiziksel ve sosyal çevre ile performansı izlemedir. Öğrenme stratejileri, konuyu özetleme, şema oluşturma, çalışılan konuyu anlamlandırmak için farklı yöntemler kullanma (okuduğu bir yazıda önemli yerlerin altını çizme vb.) gibi öğrenme stratejilerini oluşturmaktadır.

Yapılan pek çok çalışmada (Schunk & Zimmerman, 1998; Pintrich 1999-2000; Dembo & Seli, 2008; Boekaerts, 1999; Deci & Ryan, 2010; Bandura, 1994) eğitimciler, zamanı doğru kullanma durumu ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Kovach (1997) çalışmasında zamanı iyi kullanma becerisine sahip bireylerin başarı ortalamalarının, zamanı iyi kullanamayan bireylere oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Özdüzenlemeli öğrenmenin bir diğer bileşeni fiziksel ve sosyal çevredir (Dembo & Seli, 2008). Özdüzenlemeli öğrenme sürecinde birey, başarıya ulaşabilmek için, fiziksel çevreyi dikkatini odaklayabilecek bir şekilde düzenler. Sosyal çevrenin özdüzenlenmesi ise bireyin bireysel olarak, grup çalışmasıyla veya akran, öğretmen, sosyal kaynaklar dışında ki başka herhangi bir kaynaktan yardım alıp almayacağı durumunun belirlenmesidir. Performansı izleme bileşeninde ise birey farklı öğrenme ortamlarında çalışma, öğrenme gibi performans odaklı davranışlarında değişiklikler yapabilir aynı zaman da kendi gözlemini yapabilen birey belirlediği hedef ile ortaya koymuş olduğu performansı arasında ki çelişkileri belirleyerek öğrenme süreci içerisinde yapması gereken değişiklikleri kararlaştırır. Motivasyon kavramı Deci ve Ryan (2010) tarafından “bireyin hedef ve beklentilerini içeren, davranışlarına yön veren içsel bir süreç” olarak tanımlanmıştır (Deci & Ryan, 2010). Örneğin; bireyin bir öğrenme durumunu tamamlayabilmek adına başarılı olacağı veya başarısız olacağı gibi inanç yargıları motivasyonunu etkilemektedir.

Bireyler öğrenme durumunu tamamlamak istemesine rağmen birtakım zorluklarla karşılaşabilir. Böyle bir durumda motivasyonel özdüzenleme tekniklerini kullanabilir. Motivasyonu etkileyen en önemli unsurlardan biri olan özyeterlik kavramı, ilk kez Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında ortaya konmuştur ve bireylerin performanslarını istenen düzeyde gösterebilme yeteneklerine olan inançları şeklinde tanımlanmıştır (Bandura, 1994). Öz yeterlilik kavramı daha çok özelleşmiş olan yetenek ve değerlendirme durumlarını içermekle beraber bireylerdeki özdüzenlemeli öğrenmenin gelişmesi, öz yeterlilik inançları ile paralellik göstermektedir.

Özyeterlik öğrencilerin yetenek ve becerilerine ilişkin, kendisi ve yakın çevresi tarafından biçimlendirilmiş yeterlik inançlarıdır (Özmenteş, 2014). Özyeterlik inançları, bireylerin yeteneklerinden daha önemli görülmesinin yanı sıra bireylerin nasıl hissedeceklerini, kendilerini nasıl güdüleyeceklerini, düşünme eylemlerini ve davranışlarını etkilemektedir (Bandura, 1994). Zimmerman (2000) öz yeterlik ile ilgili olarak, bireylerin ihtiyacı olan bilgi ve becerilerden çok hedeflenen davranışları gerçekleştirebilmeye dair inançlarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Arseven (2016) özdüzenleme kavramının motivasyon bileşenindeki en önemli alt boyutlardan biri olan öz yeterlik kavramı hakkında, bireyleri sadece motivasyonel yada davranışsal açıdan değil aynı zamanda bireylerin yaşamlarını da değiştirebilecek eylemler olduğuna değinmiştir. Sosyal bilişsel kuramda bireyin herhangi bir konudaki öz yeterlik inançları, öncelikle motivasyonunu ardından ise performansını etkileyebilmektedir (Bandura, 1994).

Pintrich (1990) özdüzenlemeli öğrenmenin öz-yeterliliğin gelişmesinde önemli bir etken olduğunu belirtmiş ve bu yeterliliğe sahip bireylerin başarı durumlarının daha yüksek olduğunu savunmuştur. Pintrich'e göre özdüzenlemeli öğrenmenin en önemli bileşeni motivasyondur ve özdüzenlemeli öğrenmenin geliştirilebilmesi için motivasyonun alt basamaklarından biri olan öz-yeterlilik inançlarının oluşturulması gerekir. Borkowski de (1992), Pintrich ile paralel bir görüş ortaya koymuştur ve öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesinde, öz yeterlik inançlarının etken olduğunu belirtmiştir. Kurtaslan ve Sarıkaya (2018) öz yeterlik inancını;

insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde geliştirdikleri motivasyon inancı olarak ele almışlardır.

Özmenteş (2014) özyeterlik inancını benlik saygısı ile karşılaştırmış, farklı değişkenlerle ele almış ve öz yeterliğin performans (beceri) odaklı olduğuna değinmiştir. Konuyla ilgili olarak; “İyi bir insanım”, “kıskanılacak özelliklerim vardır” gibi ifadeler özyeterlikten çok benlik saygısına ilişkindir. “Karekök hesaplamada iyiyim”, “üç sayılık atışlarda benden iyisi yoktur”, “her tür orkestrada yer alabilirim” şeklindeki ifadeler ise performans odaklı olup, kişinin belirli bir işe yönelik özyeterlik değerlendirmelerini görmemizi sağlarlar.” şeklinde ifade etmiştir (Özmenteş, 2014: 141).

2.1.6. Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme

Çalgı eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturan çalgı çalışma sürecinde, bireylerin nasıl çalıştıkları, çalışırken hangi öğrenme taktiklerini kullandıkları, çalışmalarının ne derece verimli olduğu gibi konular bireylerin süreç içerisinde gelişim gösterebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Topoğlu'na (2010) göre müzik yapma, algısal, bilişsel ve motor becerileri içeren bir edimdir ve bu beceriler algılanma sürecinden itibaren, karmaşık bir yapıdan etkili bir sürece doğru evrimleşir.

Bailey (2006), başarılı bir müzisyen olabilmek için düzenli bir çalışma sürecinin yanında bireylerin muhakkak özdüzenlemeli öğrenme davranışlarını gerçekleştirmelerinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Özmenteş (2007) çalgı çalışma sürecinde kullanılan taktikler ile çalgı çalışma süreci içerisinde yaşanan sorunlar arasında doğrusal bir ilişki olduğuna değinmiş aynı zamanda bireylerde ki öğrenme edimlerinin bireysel farklılıklar göstermekte olduğunu vurgulamıştır. Örneğin, bireyin mevcut performansıyla, hedefleri doğrultusunda ulaşmak istediği performansında farklılıklar olabilir. Tüm bu süreç içerisinde birey, hedeflediği seviyeye ulaşabilmek için pek çok çalışma taktiği geliştirip performansına yön verebilir. McCormick ve McPherson (2003) çalgı çalışma sürecinde harcanan zamanın ürün çıktılarının verimliliğinde ki en önemli belirleyicisi olduğunu vurgulamış aynı zamanda çalgı çalışma sürecinde üstbilişsel stratejilerin

kullanımının müzikal çalışmalara da uygulanabileceğine değinmiştir (McPherson (1993, 1996, 1997). Öğrencilerin müzikal alanda kullandıkları bilişsel stratejilerin ise hiyerarşik bir sıralamada (görme okuma, hafızadan çalma, kulaktan çalma ve doğaçlama vb.) olduğunu vurgulamıştır.

Hallam'ın (2001) genç müzisyenler ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin pratik yaparken kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkili olabilmesi, öğrencilerin alanlarında ki donanımları paralellik göstermektedir. Akademik alanlarda yapılan araştırmalar, 'bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin genellikle öğrenciyi teşvik etmek için yeterli olmadığını göstermektedir (Pintrich & De Groot, 1990). Nielsen (2001), çalgı çalışma süreci içerisinde ele almış olduğu özdüzenleme kavramını, Zimmerman'ın (1998,2000) modeline göre sınıflandırmıştır. Bunlar; kendini değerlendirme ve hedeflerin belirlenmesi, taktiksel planlama, kendi kendine öğrenme, görev taktikleri ve kendini gözlemedir.

Jorgensen, (2002) "Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice Among Instrumental Students in a Conservatoire" isimli makalesinde çalgı çalışma süresi ile çalgıdaki başarı durumu arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışma nicel bir çalışma olup, konservatuar öğrencilerini kapsamaktadır. Sonuçlar çalgı çalışma süresi ile çalgı başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

2.1.7. Özdüzenlemeli Öğrenme İle ilgili Yapılan Araştırmalar

1990 yılında Pintrich ve Groot (1990) 173 yedinci sınıf öğrencisinden oluşan bir grubun motivasyonel, özdüzenlemeye dayalı öğrenme ve akademik performans düzeyleri arasında ki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda; öz yeterlik ve bilişsel stratejilerin performansa etkisi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmış aynı zamanda öğrencilerdeki öz yeterlik, performans ve özdüzenleme dinamiklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkilerinin olduğu, öğrenme stratejileri oluşturma ve performansa yön verme açısından da olumlu ilişki ortaya koyduğu söylenebilir.

Haşlam ve Aşkar (2007), tarafından yapılan araştırmada, programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı araştırmada, dersi alan öğrencilerin başarı durumları ile özdüzenlemeli öğrenme

stratejileri ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerde ki başarı durumlarının %71inin, özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanımlarıyla paralellik gösterdiği belirtilmiştir.

Calero, Garcia-Martin, Jimenez, Kazen, ve Araque (2007), yapmış oldukları çalışmada yüksek IQ düzeyine sahip 6-11 yaş aralıklarındaki çocuklarda özdüzenleme becerilerinin normal IQ düzeyine sahip olan çocuklara göre daha iyi olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda öğrencilerin IQ seviyeleri ile motivasyonel süreçlerin ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Buradan yola çıkarak öğrencilerdeki hafıza düzeyi veya zekânın, öğrenme ediminde etkili olduğu aynı zamanda amaçları doğrultusunda program yapabilme süreçlerini etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Çiltaş ve Bektaş (2009), sınıf öğretmenliği öğrencileri ile matematik dersine ilişkin yaptığı çalışmada öğrencilerin özdüzenleme becerileri ve motivasyondüzeyleri açısından fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Atatürk Üniversitesi sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 127 öğrenciye, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf değişkenine göre ölçeğin tekrarlama, bilişüstü özdüzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama, amaca odaklanma, görev değeri, öğrenme inanışlarının kontrolü ve sınav kaygısı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sağırlı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), lisans düzeyinde ki 1. Ve 4. Sınıf öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD’de okuyan 75 1.sınıf, 109 4.sınıf öğrencisine, 1980 yılında Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies For Learning Questionnaire MSLQ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda lisans 1. Sınıf düzeyinde ki öğrencilerin 4. Sınıfta öğrenim sürmekte olan öğrencilere oranla özdüzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Ergün (2013) yapmış olduğu çalışmada, ergenlere verilen değerler eğitiminin öz-düzenleme stratejileri üzerinde etkisinin olup olmadığının araştırılmasını

amaçlamıştır. Araştırma 2011- 2012 akademik yılında lise düzeyinde öğrenim süren 11. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Örneklemdeki 22 öğrenciden 11'i deney grubunda yer almış olup, diğer 11 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. İlk olarak deney ve kontrol grubuna ön testler uygulanmış olup daha sonra deney grubuna ders dışında toplam 20 oturumdan oluşan haftada 2 saatlik değerler eğitimi programı etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlere verilen değerler eğitiminin öğrencilerin özdüzenleme becerilerini, bilişsel strateji kullanımlarını, öz yeterliliklerini ve içsel değerlerini artırdığı, öğrencilerin sınav kaygısını ise azalttığı elde edilmiştir.

Üredi ve Üredi (2005) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına etkisinin erkek öğrencilerde kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Eker (2012) sosyal bilgiler dersinde özdüzenleme stratejilerinin öğretimi sürecinde, öğrencilerin ders günlükleri kullanımının özdüzenleme stratejileri, akademik başarıları, öğrenmede kalıcılıkları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen deneysel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca ders günlükleri kullanılarak öğrencilerin özdüzenleme stratejilerini kavramalarında, akademik başarılarının artışında, bilgilerin kalıcı olmasında, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu olmasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur.

Leidinger ve Perels'in (2012) yaptıkları çalışmada, Zimmerman modeli örnek alınmıştır. Özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 4. sınıf öğrencileriyle birlikte yürütülmüştür. Araştırmaya 135 öğrenci katılmış olup, ön test son test uygulanmıştır. Veri toplama araçları; özdüzenlemeli öğrenme ölçeği, matematik başarı testi ve öğrenme günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin matematik başarılarında ve özdüzenlemeli öğrenme becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

2.2. Performans Kaygısı

Kaygı durumu bireyin bulunduğu durum anı içerisinde endişe, korku veya panik hissi olarak ifade edilebilir. Morgan (1989) kaygıyı, “sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan, belli belirsiz bir korku durumu” olarak ele almıştır. Barlow (2002)’a göre kaygı, “öğrenme ve deneyim ile değişikliğe uğrayabilen ancak doğuştan gelen duyguların karışımıdır”. DiTomasso ve Gosch, (2002) kaygı durumunu bireyin gelecekte kaçınma, olabilecek olumsuzluklara karşı yaşadığı duygusal deneyim olarak ele almıştır. Baltaş ve Baltaş, (2000) bireyde kaygının ortaya çıkmasının sebebi olarak olumsuz duyguların yaşanmasının etken olduğu görüşündedirler.

Tüm bu çerçevede ele alındığında kaygı durumu sadece olaylar tarafından oluşturulmaz, kişi karşılaşmış olduğu eylemler içerisinde kendi yetersizliklerine odaklanarak gerçekleşebilecek en kötü sonuç üzerine şartlanır. Kişinin mantıksız inançları ise kaygıya sebep olur. Geçtan’a göre (1993) içsel veya dışsal olarak gelen tehdit edici güçler kontrol altına alınmadığında birey kaygı denilen duygu durumu ile karşı karşıya kalır. Adler (1997) ise kaygıyı bireyde ki üstün olma duygusuyla açıklamaktadır. Varoluşçu yaklaşımda temel insan özelliği olarak görülen kaygı, korkuya gösterilen tepki olarak tanımlanmaktadır (Corey, 1982). Amerikan Psikologlar Birliği’nin tanımına göre kaygı; bireyin herhangi bir konuda, dış ortamdan bağımsız ya da bağımlı olarak kişiliğinin bilinçli bir şekilde hissettiği tehlike sinyalidir (APA,1994).

Scovel (1978), kaygının iki farklı türde tanımlanabileceğini ve bu iki farklı bileşenin birbirinden ayırt edilmesi gereği üzerinde durmuştur. Bunlardan birincisi öğrenme sürecini zorlaştıran, başarıyı olumsuz etkileyen olumsuz kaygı, diğeri ise kişilerin doğal edimlerinin başarıya olumlu yansımalarını sağlayan olumlu kaygıdır (Scovel, 1978). Olumlu kaygı, bireyi öğrenmeye karşı istekli kılmakta iken, olumsuz kaygı bireyin güven duygusunu kırmakta ve kendisinden şüphe duymasına neden olmaktadır (Baştürk, 2007). Mash ve Wolfe, (2002) kaygı durumunun bireyleri zaman zaman olumlu etkilemesine rağmen kontrol edilemeyen boyuta ulaştığı zaman bireylerin performansını etkilediği ve bireyleri güçsüzleştirdiği görüşünü savunmaktadırlar.

Kaygı herhangi bir durumda ortaya çıkabilir. Bu durumlardan biri performans anıdır. Kişinin birikimini belirli bir hedefe yönelik kullanması performansı oluşturur. Performans sergilerken birey başkalarının kendini izlemesi, değerlendirmesi gibi durumlardan rahatsız olabilir. Bu durum kişide tehdit edici bir hal alabilir ve sergilemek istediği performansı sergileyemez hale gelebilir.

Literatürde en sık kullanılan terimler “sahne korkusu” veya “performans kaygısı”dır. Brodsky, (1996) kaygı durumunu müzisyenlerin stres sendromu olarak tanımlamıştır. Sahnedeki performanslar önceden tahmin edilemeyeceği için kaygı etkeninin neleri ne düzeyde etkileyebileceği öngörülemez. (Maris,1987) Parncutt ve McPherson (2002) sahne korkusu olarak ele aldıkları kaygı durumunu, biraz abartılan ve bazen de bireyi olduğundan daha başarılı kılan bir icra etme korkusu olarak ele almışlardır. Nagel’e (1993) göre “sahne korkusu” yanlış bir ifadedir. Çünkü bireyler sahnenin kendisinden korkmazlar. Sahnedeysen insanlar tarafından değerlendirilmek ve performansı sergileyemeyeceği gibi düşüncelerden korkarlar.

Hamann (1985) performans kaygısını, bireyin performansı sırasında normal durumdan fiziksel ve zihinsel bir sapma olarak ifade etmiştir. Cox ve Kenardy, (1993)’ e göre performans kaygısı diğer insanların önünde kişinin hareketlerini kontrol etmekte güçlük yaşadığı ya da hata yapma korkusu ile ilgili olarak ortaya çıkan durumdur. Sansgiry ve Sail, (2006) yüksek kaygı sorununa sahip olan bireylerin, aldıkları eğitimde ki kavramsal yapıda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Wilson (2002) müzisyenlerdeki strese neden olan kaynakları üç kategoride toplamıştır. Bunlardan birincisi, sürekli kaygıdır. Sürekli kaygı, Bireyin strese karşı duyarlılığa neden olan yapısal ya da öğrenilmiş özelliklerini nitelendirir. Bir diğer kategoriduruma bağlı olan strestir. Bireyin kaygı durumunun konserler, performans sınavları veya yarışmalar gibi çevresel baskıların oluşabileceği durumları niteler. Son olarak görev zorluğu kategorisinde ise bireyin performansını doğru ve etkin yönlendirmesi üzerinde durulmuştur. Örnek olarak; basit düzeyde ve iyi çalışılmış eserlerden başlanarak zora doğru sıralama yapılması gibi. Ele alınan bu üç stres kaynağı birbirinden bağımsızdır ve değişimler göstermektedir. Kaygı durumunun icraya olumlu veya olumsuz etkisi olup olmadığı bu üç faktörün arasındaki ilişkiye bağlıdır. Genel hatları ile Wilson’un (2002) ele almış olduğu bu model pek çok

araştırma bulgusunu açıklamaktadır. Örneğin kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, eserlerine hakim olduklarında ve konserin gerçekleşeceği bağlamda kendilerini rahat hissettiklerinde en iyi performanslarını sergileyebilirler. Kaygı düzeyi düşük olan bireyler ise aktif bir seyirci topluluğu karşısında daha iyi performans gösterebilmektedir. (Parncutt & McPherson, 2002).

Performans kaygısı, çeşitli alanlarda performans sergileyen bireylerde görülebilir. Kenny (2005), kaygı durumunu performans sergilemeyi içeren her eylemde, bireyleri olumsuz etkileyen bir psikolojik bozukluk olarak ele almıştır.

Osborne ve Kenny (2008) kaygı konusu ile ilgili araştırmalarında performans kaygısının belirtilerini üç kategoriye ayırmıştır bunlar; fizyolojik belirtiler, bilişsel belirtiler ve davranışsal belirtilerdir.

Tablo 2.3. Performans Kaygısı Belirtileri (Osborne & Kenny, 2008)

Fizyolojik Belirtiler	Bilişsel Belirtileri	Davranışsal Belirtiler
Nabız artışı	Özgüven kaybı	Titreme
Nefes darlığı	Konsantrasyon kaybı	Güçsüzlük
Bulantı	Hafıza hataları	Ses titremesi
Titreme	Yetersizlik hissi	Kalkık omuzlar
Ellerde gerginlik	Benlik bölünmesi	Ruhsuz yüz ifadesi
Baş dönmesi	Performanstan kopma hissi	Performans hataları
Ağız kuruluğu	Statü kaybı öngörüsü vb.	Otomatikleşmiş davranışları bozma eğilimi.
Avuçlarda terleme		
Bulanık görme vb.		

Performansı sergileyecek olan kişi sahneye çıktığında, herhangi bir tehlike durumunda olmamasına rağmen, beynine tam tersi bir durumla karşı karşıya kalacakmışçasına emir verir. Dolayısıyla performansı sergileyecek olan kişi veya kişiler, yukarıdaki belirtiler ile karşı karşıya kalır. Osborne ve Kenny (2008) müzikal performans kaygısını birbiri ile paralel olan üç farklı faktörün kombinasyonu olarak ele almışlardır. Bunlar; fiziksel uyarılma (nefes alma oranındaki bozukluk, terleme, ağız kuruması gibi), davranışsal tepkiler (duruşu korumadaki bozukluklar, çalma sırasındaki teknik hatalar gibi), korku veren bilişler (performansın felakete dönüşme

ihtimali sonucunda olumsuz değerlendirilme ihtimali gibi). Osborne ve Kenny (2008) ele alınan birbirinden farklı üç faktörün ayrı ayrı değerlendirilebileceğini fakat birbirleriyle ilişkili olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca bu üç faktör içerisinde olumsuz bilişlerin rolünün, performansı sergileyen kişiyi daha fazla etkileyebileceğini belirterek, fiziksel uyarılma ve davranışsal tepkilerden daha önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Genel olarak müzik performans kaygısında belirtiler, birbiri ile etkileşim içinde fakat bağımsız üç faktör olarak ele alındığı söylenebilir.

Topoğlu (2013) bireylerin sinir sisteminin gerçek bir tehlike ile zihnin gerçekmiş gibi algıladığı tehlikenin ayrımını yapamadığını öne sürmüş ve bu sebeple birey performans anındayken sanki vücut tehlikedeymiş gibi tepkiler vermeye başladığını vurgulamıştır. Bu bakımdan bir performans için sahneye çıkıldığında sinir sistemi, sanki vücut tehlikedeymiş gibi hareket eder ve vücut Tablo2.3.'de belirtilen fizyolojik, davranışsal veya bilişsel tepkileri vermeye başlar. Kenny, Fortune ve Ackerman, (2011) müzik performans kaygısının bilişsel bileşenlerini; konsantrasyon güçlüğü, performans esnasında veya performans anında negatif düşünceler, yüksek endişe ve stres durumu, hata yapmaya odaklanma ve çaresizlik gibi rahatsız edici zihinsel süreçleri kapsadığını belirtmekte, fizyolojik bileşenleri ise; kalp atışlarının ve nefes alışlarının hızlanması, ağızda kuruma, terleme, titreme, mide bulantısı ve bayılma gibi belirtilerden oluştuğunu ifade etmektedirler.

Sürekli sahne de olan ve kaygı durumu yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olan müzisyenler için durum daha ciddi bir hal almaktadır. Müzisyenler zamanlarının büyük bir bölümünü enstrümanlarına çalışarak geçirirler. Çalışmalar genel olarak; aralık çalışmaları, etütler ve eser yorumlama becerisi vb. olmak üzere çeşitlenir. Tüm özenli ve detaylı çalışmalara rağmen çoğu müzisyen zihinsel ya da psikolojik sebeplerden dolayı yorumlama düzeylerini istedikleri gibi seyirciye aktaramazlar. Literatürde incelenen pek çok araştırmaya göre, (van Kemenade, van Son & van Heesch, 1995; Fehm & Schmidt, 2006; Hoffman & Hanrahan, 2012; Kenny, Davis & Oates, 2004) özellikle dinleyicilerden gelebilecek olumsuz değerlendirme söz konusu olduğu durumlarda, kaygı durumu daha yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Böyle durumlarda birey, performanstan çekinme, kaçınma gibi davranışsal özellikler

gösterebilir. Cox ve Kenard (1993) bireylerdeki kaygı durumunun her zaman toplumsal yargılardan oluşmadığını bazen kişilerin öz değerlendirmesi sebebiyle de ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir (Cox & Kenard,1993: 49).

2.2.1. Çalgı Eğitiminde Performans Kaygısı Durumu

Kenny'e (2006) göre müzik performansı; bireyin motor becerileri, koordinasyon becerileri, dikkat, bellek, estetik ve yorumlama gibi birçok beceriyi kapsamaktadır. Patston ve Osborne (2015) göre performans kaygısı, kaygıyla nasıl başa çıkacağı konusunda deneyimsiz olmalarından ötürü çoğunlukla genç müzisyenleri kapsayan ve bu durumun sonucunda yüksek seviyede psikolojik uyarılmanın yaşandığı bir durum olarak ele almaktadırlar. Performans kaygısı durumunu, bireyin kabiliyetine, müzisyenliğine, teknik etkinliğine yansiyarak bireyin kabiliyetlerini sınırlandırabileceğini vurgulamış olup, bireyin fiziksel sağlığını olumsuz etkileyebileceğini hatta bazı durumlarda gelecek vadeden bir kariyeri bile sonlandırabileceğine değinmişlerdir (Patston & Osborne , 2015).

Performans sergileyen bireyin yoğun kaygı duygusu altındayken zihinsel faaliyetleri olumsuz olarak etkilenebilir. Örneğin; müzisyenler konser sırasında seslendirecekleri şarkı sözlerini unutabilir veya müzikal yapıda aksaklıklar yaşanabilir. Bu durumu Vester (1997) düşüncenin bloke olması olarak ele almıştır. Ona göre bireylerde meydana gelebilen bu durum psikolojik ve fizyolojik bir sürecin ürünüdür (Vester, 1997:118).

Sloboda (1985), müzikal performansı “birey veya bir topluluğun bilinçli bir şekilde müzikal olarak dinleyen kitleye seslendirilmesi” biçiminde tanımlar. Salmon (1999)'a göre, müzik performans kaygısı, bireyin yetenek, eğitim düzeyi vs. gibi durumları farketmeksizin dinleyici karşısında performansın olumsuz sergileneceği gibi birtakım endişe deneyimleri olarak ele alınmıştır (Salmon, 1999 akt: Fehm, Schmidt, 2006: 99).

Performans kaygısı durumu geçmişte yaşanmış her çeşit olumsuz deneyimden kaynaklanır. Örneğin; kişi herhangi bir konser anında, fizyolojik belirtiler (konserde el titremesi, ağız kuruluğu gibi) yaşamış ve etkili bir performans gösterememişse, bu kötü deneyimi unutamaz ve sonraki performanslarda beyin yaşanan duruma

olumsuz tepki vermeye devam eder. Böylece, her konserde ortaya çıkan sürekli bir kaygı meydana gelir ve kişi müziğe değil de kendi negatif düşüncelerine odaklanır (Granath, Ingvarsson, von Thiele & Lundberg, 2006).

Cooper ve Wills (1989) performans kaygısının müzisyenler arasında sık yaşanan bir durum olduğunu vurgulayarak Uluslararası Senfoni ve Opera Müzisyenleri Konferansında ve Britanya Müzisyenler Birliği'ne üye popüler müzisyenlerin en çok üzerinde durdukları konu olarak belirtmişlerdir. Hollanda'da senfoni orkestralarında çalan 650 profesyonel müzisyenden 155 kişinin katılımı ile oluşan bir başka çalışmada 91 müzisyen "profesyonel müzik yaşamlarını olumsuz düzeyde etkileyecek durumda" olarak performans kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir. Kaygı durumunu yaşayan müzisyenlerin çoğu performans sergilemeden önce kaygı duyacaklarına kendilerini şartladıklarını belirtmiştir. Müzisyenlerin büyük bir çoğunluğu performans öncesinde; gün (%36), haftalarda (%10) aylarda (%5) kaygı duyacaklarını tahmin ettiklerini ifade etmişlerdir. Van Kemenade ve ark. (1995) müzisyenlerin yaşadıkları bu kaygı durumunu, bireylerin profesyonel düzeyde oldukları halde yaşıyor olmalarından ötürü mpk durumunun ciddi bir sorun olduğuna değinmişlerdir (van Kemenade, van Son & van Heesch, 1995: 555-562).

Tamborrino (2001) üniversite düzeyinde müzik bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin performanstan önce %97.1'inin, performans esnasında %86,5'inin performans kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Wesner, Noyes ve Davis'in (1990) öğrenci ve eğitimcilerle yaptığı bir çalışmada katılımcıların tecrübeleri ve performans kaygı düzeyleri araştırılmıştır. Toplam 302 katılımcının %16,5 kaygının müzik performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmiş, % 21'in üzerinde katılımcı performans esnasında tedirginlik yaşadığını belirtmiş, katılımcıların %16,1'i ise performans kaygısının hedefleri ve kariyerlerini olumsuz olarak etkilediğini belirtmiştir. Kadın katılımcılar, erkeklere oranla daha fazla kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların yaş değişkeni ile performans kaygı düzeyleri arasında bir bağlantı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanlar kaygı durumunun kendilerinde odaklanamama, kalp atışında hızlanma, ellerde titreme ve terleme, ağız kuruması gibi belirtiler yaşadıklarını belirtmiştir (Wesner, Noyes & Davis, 1990: 177-185).

Steptoe ve Fidler, (1987) müzik performansı esnasında ki kaygıyı günlük korkular, bireyin kendi kendini kontrol edebilmesi ve davranışsal olarak başa çıkma stratejileri değişkenlerinde ele almıştır ve üç müzisyen grubuna anket uygulamışlardır. Araştırmada tecrübeli orkestra müzisyenleri (n = 65), müzik bölümü öğrencileri (n = 41) ve amatör orkestra üyeleri (n = 40) olmak üzere toplamda 146 katılımcıdan oluşmaktadır. Müzik performans kaygısının profesyonel grupta en az, öğrencilerde ise en çok olduğu saptanmıştır. Her üç grupta da, sahne esnasında kalabalık kitlenin olması gibi durumlarla ilgili korkuların olduğu ve müzik performans kaygı durumuyla ilişkili olduğu görülmüştür. Profesyonel müzisyenlerde yaş ile sahne korkusu arasında negatif bir ilişki varken, diğer gruplar için tam tersi bir durum söz konusudur. MPK düzeylerinin sahnede ki gerginliği arttırdığı görüşü tüm gruplarda bulgulanmıştır(Steptoe & Fidler, 1987 akt: Burin & Osorio, 2016).

Bir başka araştırmada opera sanatçılarının kaygı düzeylerinin ortalama seviyelerden daha yüksek olduğu, bu durumun da kendilerini zayıf hissetmelerine sebebiyet verdiği görüşlerine ulaşılmıştır (Kenny, Davis & Oates, 2004). Londra’da 2212 profesyonel orkestra sanatçısı ile yapılan bir ankette katılımcıların %16’sı performans kaygısının müzikal hayatları için büyük bir problem teşkil ettiğini belirtmiştir (Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus & Ellis, 1988).

Osborne ve Kenny, (2005) Sidney’de üç farklı sahne sanatları lisesinde okuyan 124 erkek ve 174 kız öğrenci ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı çocuk ve genç müzisyenlere uygulamak için müzik performans kaygısının (MPK) ölçek geliştirmek ve psikometrik özelliklerini değerlendirmektir. Çalışmanın sonucunda MPK ve sosyal fobi arasında anlamlı bir ilişki var olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, durumluk kaygı ile müzik performans kaygısı arasında hafif bir pozitif ilişki gözlemlenmiştir. Öğrencilerin eğitim yılı içerisinde ilgili performans durumlarında kendi bildirimlerine göre, çeşitli durumsal etkilerin kaygı düzeylerini etkilediği görülmüştür. Başka deyişle durumsal faktörlerin, çocuk ve genç müzisyenlerin performans kaygı düzeylerini etkilediği (arttırdığı) görülmüştür (Osborne & Kenny, 2005: 725-751).

Müziyenlerde müzik performans kaygısının başlangıcını saptamak için pek çok araştırma yapılmıştır (Craske & Craig, 1984; Osborne & Kenny, 2005,2008, Papageorgi, Hallam & Welch, 2007; Kenny, Driscoll & Ackermann, 2014).

Tokinan (2013) müzik performans kaygısı durumunu fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve bireysel özellikler açısından ele almakta ve bireylerde ki mpknın sebepleri olarak; bireyin önceki performans deneyimleri; performansı izleyenler arasındaki kişiler (aile, arkadaş, öğretmen vb.); mükemmeliyetçilik; hata yapma korkusu; beğenilme kaygısı gibi nedenler olabileceğini vurgulamıştır.

Kenny, Davis ve Oates (2004), Avustralya’da 32 opera sanatçısı ile çalışma yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada opera sanatçıları ile diğer meslek gruplarının kaygı düzeylerini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda karşılaştırma gruplarının kaygı düzeylerinin benzer olduğu fakat opera sanatçılarının sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kenny, Fortune ve Ackerman’ın (2011), yapmış oldukları araştırmada flüt sanatçılarıyla çalışmışlardır. Performans esnasında mpk düzeyleri yüksek olan bireylerin sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Mor, Day, Flett ve Hewitt’in (1995) 49 klasik müzik sanatçısıyla yapmış oldukları çalışmada, elde edilen bulgular; bireysel ve sosyal standartları yüksek olan müzisyenlerin, bu standartlara sahip olmayan müzisyenlere oranla kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalar ışığında (Papageorgi, Hallam & Welch, 2007; Nesmith, 2000; Day, Flett & Hewitt, 1995; Kenny, Fortune & Ackerman, 2011) müzik eğitimi gören veya müzik alanında olan yüksek mükemmeliyetçi tutuma sahip bireylerin performans kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Fehm ve Schmidt (2006), Almanya’da müzik okulunda öğrenim gören yaşları 15-19 olan 74 öğrenciyle yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin yaklaşık üçte birinin sahnedeki performanslarının kaygı durumu nedeniyle olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin %58.1’i mpk düzeylerini dinleyici kitlesinin etkisine, dinleyici kitlesi içerisinde öğretmenlerinin bulunmasına bağlamışlardır. Öğrencilerin kaygı durumlarının en yüksek belirleyicisi seyirciler arasında öğretmenlerinin de olması nedenidir. Öğrencilerin %36.5’i bu durumun sebebinin

öğretmenlerinin alan bilgisi ve tecrübelerinin fazla olmasından ve onların değerlendirmelerine verdikleri önemden (%32.7) kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Le Blanc, Jin, Obert ve Siivola, (1997) kişilerde yaşanan müzik performans kaygı düzeylerini, izleyici kitlesinin veya kişilerde otorite figüründeki dinleyenlerin(seyirci olarak), mpk düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Osborne ve Franklin (2002) çalışmalarında; performans kaygısı düşük olan bireylerin izleyicilerin değerlendirmelerinin kendileri ve performansları açısından daha olumlu algıladıklarını vurgulamıştır.

Simon ve Martens tarafından (1979) yılında yapılan çalışmada yaşları 9 ve 14 arasında değişen toplam 749 erkek öğrencinin, spor ve müziksel etkinliklerde ki kaygı düzeyleri test edilmiştir. Araştırma sonucuna göre en yüksek kaygı durumu solo olarak bir enstrüman çalan erkek öğrencilerde görülmüştür. Grup etkinliklerinde ise en yüksek kaygı düzeyi, müzik grubunda performans sergileyen erkek öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Ryan'ın (2004) yapmış olduğu çalışmasında toplam 26 öğrenciden oluşan 12 yaşın altındaki öğrencilerin kalp atış hızları incelenmişve çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin erkekler öğrencilere göre performans öncesinde kalp atış hızlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Performans sırasında kız öğrencilerin kalp atış hızlarının düştüğü, erkek öğrencilerin ise hem performans sırasında hem de performans öncesinde kaygı düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Van Kemenade, Van Son ve Van Heesch, (1995) 155 senfoni müzisyeni ile yaptıkları çalışmada, müzisyenlerin çoğu “performansları ile ilgili kaygı olmadığında hayatlarında daha neşeli, daha mutlu, daha rahatlamış ve az stresli olduğu” görüşlerini bildirmektedirler.

2.2.2. Performans Kaygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, ve Ellis (1988) tarafından yapılan araştırmada (n= 2212) katılımcıların %24'ü yüksek düzeyde performans kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Van Kemenade, Van Son ve Van Heesch (1995) tarafından yapılan çalışmada profesyonel müzisyenlerin %59'unun performanslarının, yaşadıkları kaygı durumu sebebiyle negatif düzeyde etkilendiğini

saptamışlardır. Almanyada öğrenim gören yaşları 20-23 arasında değişen müzik öğrencilerinin (n = 330) yüksek düzeyde performans kaygısı yaşadıkları bulgulanmıştır (Schröder & Liebelt, 1999: akt: Fehm & Schmidt, 2006).

Ryan'ın (2005) 3-7 yaş arasındaki toplam 173 öğrenciden oluşan çalışmasında, öğrencilerin okul konserinde ki kaygı düzeyleriyle diğer günlerde ki kaygı düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, çocukların konser performansları sırasında yaşadıkları kaygı düzeyleri diğer günlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Çalışma sonucunda küçük yaşta ki çocukların dahiperformans kaygısı yaşayabilecekleri saptanmıştır. Çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalar arasında da bu bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (örn. Kenny & Osborne, 2006; Osborne & Kenny, 2008; Ryan, 2004). MPK cinsiyet farklılıkları açısından ele alındığında, literatürdeki araştırma bulgularının kadın müzisyenlerin erkeklerden daha yüksek performans kaygısı yaşadıkları ve dinleyicinin varlığını daha tehdit edici algıladıkları (Iusca & Dafinoiu, 2011; LeBlanc, Jin, Obert & Siivola, 1997; Çırakoğlu ve Şentürk, 2013) saptanmıştır.

Çırakoğlu ve Şentürk (2013) tarafından yapılan araştırmada kadın müzisyenlerin sürekli kaygı durumlarının ve müzik performans kaygısı düzeylerinin erkeklere oranla yüksek olduğu saptanmıştır. Müzik bölümünde öğrenim gören 54 öğrenci ile yapılan farklı bir araştırmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kaygı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Yöndem, (2007) müzik bölümünde öğrenim gören 54 öğrenci ile yaptığı çalışmada da kadın müzisyenlerin kaygı düzeyleri erkeklerden yüksek bulunmuştur.

Rae ve McCambridge (2004), yaşları 15-18 arasında değişen toplam 120 katılımcı ile İrlanda örnekleminde gerçekleşen araştırmada, kız öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin erkekler öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamışlardır. Benzer yaş grubu (12-18) ile yapılan başka bir çalışmada ise benzer bulgular elde edilmiş olup kız öğrencilerin mpk düzeyleri erkek öğrencilerin mpk düzeylerinden yüksek bulunmuştur (Thomas & Nettelbeck, 2013). Öte yandan, bazı araştırmaların bulguları, MPK konusunda cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Deci ve Ryan (2010) çocuk ve ergenlerle yaptığı araştırmada, bireylerin cinsiyet değişkenlerinin kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını saptamıştır. Deci ve Ryan (2000) tarafından çocuk katılımcılarla yapılan farklı bir araştırma sonuçları da benzerlik göstermektedir. Yetişkinlerle yapılan bir başka araştırmada da (Van Kemenade, Van Son & Van Heesch, 1995) kadın ve erkek katılımcıların performans kaygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Papageorgi, Hallam ve Welch (2007), bireylerin içsel süreçlerinin önemli olduğuna değinmiştir. Sanatçının iç dünyasındaki yaratıcı süreçlerin farkına varabilmesi için önemli bir süreç olduğunu belirttiği içsel süreçlerin bireylerin MPK düzeylerini olumsuz yönde arttırabileceğini veya olumlu yönde dengeleyebileceğini belirtmişlerdir. Alanda incelenen bazı çalışmalarda öz-saygı ve mükemmeliyetçilik gibi duygusal tutarsızlık barındıran durumların MPK ile anlamlı bir ilişkisi olduğu vurgulanmaktadır. (Gershuny & Sher, 1998; Papageorgi, Hallam & Welch, 2007).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama modeli ile yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2008). Nicel araştırma türlerinden biri olan tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 1999)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri, Antalya Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ile Antalya ATSO Güzel Sanatlar Lisesinde okuyan 1,2,3,4. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Eksik doldurulan kağıtlar araştırmada değerlendirmeye dahil edilmemiştir ve toplam 190 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun 120'si kız 70'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 190 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. .

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine göre sayısal dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	f	%
Kadın	120	63,2
Erkek	70	36,8
Toplam	190	100,0

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında katılımcıların %63,2'si kadın iken %36,8'i erkektir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Değişken	N	%
14-16	70	36,8
17-19	11	5,8
20-22	80	42,1
23 ve üzeri	29	15,3
Toplam	190	100,0

Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında en fazla sayıda katılımcı %42,1 ile 20-22 yaş grubunda iken en az sayıdaki katılımcı %5,8 ile 17-19 yaş gruplarında olmuştur. 14-16 yaş grubunun katılımcı oranı %36,8 olup 23 ve üzeri yaş grubunun katılımcı oranı %15,3'tür.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bireysel Çalgılara Göre Dağılımları

Değişken	N	%
Keman	48	25,3
Piyano	5	2,6
Viyolonsel	20	10,5
Viyola	17	8,9
Gitar	32	16,8
Şan	8	4,2
Davul	2	1,1
Bağlama	23	12,1
Yan Flüt	22	11,6
Ud	5	2,6
Kanun	6	3,2
Kabak Kemane	1	,5
Ney	1	,5
Toplam	190	100,0

Katılımcıların bireysel çalgılarına göre dağılımları incelendiğinde %25,3'ünün bireysel çalgısının keman, %16,8'inin gitar, %12,1'inin bağlama, %11,6'sının yan flüt, %10,5'inin viyolonsel, %8,9'unun viyola, %4,2'sinin şan, %3,2'sinin kanun, %2,6'sının piyano olduğu görülmüştür. Bireysel çalgı gruplarına dair en az oran ise %0,5 ile kabak kemane ve ney çalgıları olmuştur. Diğer çalgı grupları oransal çoğunluk olarak ele alındığında sırası ile gitar, bağlama, yan flüt, viyolonsel, viyola, şan, kanun, ud, piyano ve davul gibi çalgı topluluklarından oluşmaktadır.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Günlük Çalışma Sürelerinin Dağılımları

	N	%
1 saatten az	55	28,9
1-2 saat	104	54,7
3 saat ve üzeri	31	16,3
Toplam	190	100,0

Katılımcıların günlük çalışma süreleri incelendiğinde öğrencilerin %54,7'si 1-2 saat çalışırken %28,9'u 1 saatten az ve %16,3'ünün ise 3 saatten fazla çalışmakta olduğu görülmüştür.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Yılı

	N	%
0-2 yıl	52	27,4
3-5 yıl	65	34,2
6-8 yıl	59	31,1
9 yıl ve üstü	14	7,4
Toplam	190	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel çalgı çalışma yılına bakıldığında öğrencilerden %34,2'si 3-5 yıl çalıştığını, %7,4'ü 9 yılın üzerinde çalıştığını, öğrencilerden %27,4'ü bireysel çalgı çalışma yılını 0-2 yıl aralığında olduğunu ve

son olarak öğrencilerden %31,1'i bireysel çalgı çalışma yılını 6-8 yıl aralığında olduğunu belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini belirlemek için Pintrich (1991) tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ve Chung tarafından geliştirilen SRL In Instrumental Practicing Questionnaire ($\alpha=.94$) adlı ölçeklerin ışığında Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır.

Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği (ÖYÖ), öğrencinin kendisi ve aile, arkadaş, öğretmen gibi yakın çevresinin düşünce ve görüşleri doğrultusunda biçimlenen müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyini ölçmek amacıyla Özmenteş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle ölçmeye konu olan müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik değişkeninin sınırları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2004 yılında Kenny tarafından geliştirilen Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE) performans öncesi deneyimleri ve altta yatan psikolojik savunmasızlıkları ölçmek, performans kaygısından zarar gören sanatçılara yardım etmek üzere durumun daha kapsamlı biçimde kavramsallaştırmasını yapmak ve çok daha uygun, kapsamlı tedavilere odaklanmak için bir adım atabilmek amacıyla geliştirilmiştir (Kenny, 2009)

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencileri tanımayı sağlayacak, MPK, ÖDÖ ve ÖYD ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayan kapalı uçlu toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorular araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenen özelliklerini (yaş, cinsiyet, sınıf, okul, bireysel çalgı, bireysel çalgı çalışma süresi, bireysel çalgının kaç yıldır çalınıyor olduğu ve en son anadal çalgı sınavından alınan başarı puanı) tanımaya yönelik hazırlanmıştır.

3.3.2. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği (ÖDÖ)

Ölçek, özdüzenleme değişkeninin ölçümünde kullanılan ve Pintrich (1991) tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ve Chung tarafından geliştirilen SRL In Instrumental Practicing Questionnaire ($\alpha=.94$) adlı ölçeklerin ışığında Özmenteş (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Zimmerman'ın üç evreli döngüsel özdüzenleme modelinden oluşmaktadır. Bu evreler şunlardır:

- Performans Öncesi Evre (Forethought Phase),
- Performans Evresi (Performance Phase)
- Performans Sonrası Evre (Post-Performance)

Bu örneklem için güvenirlik katsayısı 0,884 olarak hesaplanmıştır. İçerik geçerliği, uzman görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğine ilişkin karar vermedir (Karasar, 2002). 62 maddelik ilk ölçek 1 maddesi elenerek 61 maddeye düşürülmüştür. Ölçek için en uygun ölçek türü olarak, hazırlanış, uygulama ve analiz açılarından en kullanışlı ve yaygın tür olan Likert tipi ölçek seçilmiştir. Beşli dereceleme kategorisine sahip olan ölçekte maddeler; Kesinlikle katılıyorum= 5 puan, Katılıyorum= 4 puan, Az katılıyorum= 3 puan, Katılmıyorum= 2 puan, Kesinlikle katılmıyorum= 1 puan şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin güvenirliği, ölçeğin deneme formunun her bir alt boyutuna ve tümüne yapılan madde istatistikleri sonucunda elde edilmiştir. Buna göre, performans öncesi evre olan ölçeğin birinci alt boyutuna (1.-18. maddeler arası) yapılan madde istatistikleri sonucunda madde ölçek korelasyonu .25'in altında olan 4, 9, 10, 13, 16, 17 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece elde edilmiş olan 12 maddelik birinci boyutun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha=.75$ olarak bulunmuştur. Performans evresi olan ölçeğin ikinci alt boyutuna (19.-47. maddeler arası) yapılan madde istatistikleri sonucunda madde ölçek korelasyonu .30'un altında olan 21, 23, 25, 26, 27, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu boyutta bulunan 38. maddenin madde ölçek korelasyonu 31 olmasına rağmen ölçeğin tümüne yapılan madde istatistikleri sonucunda madde ölçek korelasyonu .22'ye düştüğü ve böylece ölçeğin tümünün güvenirliğini olumsuz etkileyebileceği gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır.

Böylece elde edilmiş olan 16 maddelik ikinci boyutun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha=.80$ olarak bulunmuştur. Performans sonrası evre olan ölçeğin üçüncü alt boyutuna (48. ve 61. maddeler arası) yapılan madde istatistikleri sonucunda madde ölçek korelasyonu .40'ın altında olan 54, 55, 56, 57, 58, 59 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece elde edilmiş olan 8 maddelik üçüncü alt boyutun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha=.78$ olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra deneme formunun her bir alt boyutunda kalan maddelerle oluşturulan ölçeğin tümüne yapılan madde istatistikleri sonucunda ölçeğin tümünün Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha=.89$ olarak bulunmuştur.

3.3.3. Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği (ÖYÖ)

Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği, öğrencinin kendisi ve aile, arkadaş, öğretmen gibi yakın çevresinin düşünce ve görüşleri doğrultusunda biçimlenen müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyini ölçmek amacıyla Özmenteş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Bu örneklem için güvenirlilik katsayısı 0,900 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, Schmitt (1979) tarafından geliştirilen ve test-tekrar-test yöntemi ile güvenirliliği $\alpha=.91$ olarak bulunmuş olan Self-Esteem of Musical Ability ve Özmenteş (2004) tarafından geliştirilen Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Ölçeği ($\alpha=.87$) adlı ölçekler temel alınarak ve ilgili literatür taranarak hazırlanmıştır. Böylelikle elde edilen 51 maddenin 30'u olumlu, 21'i olumsuz madde olarak belirlenmiş ve bu maddeler olumlu ve olumsuz olarak karışık ve yer yer sıralı olarak düzenlenmiştir. Ölçek için en uygun ölçek türü olarak, hazırlanış, uygulama ve analiz açılarından en kullanışlı ve yaygın tür olan Likert tipi ölçek seçilmiştir. Beşli dereceleme kategorisine sahip olan ölçekte maddeler; Kesinlikle katılıyorum=5 puan, Katılıyorum= 4 puan, Az katılıyorum= 3 puan, Katılmıyorum= 2 puan, Kesinlikle katılmıyorum= 1 puan şeklinde puanlanmıştır.

3.3.4. Müzik Performans Kaygısı Envanteri (Music Performance Anxiety Inventory) (MPK)

Kenny vd. (2004) tarafından geliştirilen envanter, performans öncesi deneyimleri ve altta yatan psikolojik savunmasızlıkları ölçmek, performans

kaygısından zarar gören sanatçılara yardım etmek üzere durumun daha kapsamlı biçimde kavramsallaştırmasını yapmak ve çok daha uygun, kapsamlı tedavilere odaklanmak üzere bir adım atabilmek amacıyla geliştirilmiştir. Envanter Türkçe'ye Özevin (2013) tarafından uyarlanmıştır. 25 maddeli ve yedili likert tipindeki envanterde maddeler “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde puanlanmaktadır. Envanterde beş alt faktör bulunmaktadır. Bu alt faktörler “negatif performans algısı (MPK1)”, “psikolojik savunmasızlık (MPK2)”, “somatik kaygı (MPK3)”, “kişisel denetim (MPK4)” ve “fizyolojik savunmasızlık (MPK5)”tır. Bu örneklem için güvenilirlik katsayısı 0,946 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçeklerin uygulanması için okullarla bir hafta önceden iletişime geçilmiş ve hangi tarihte hangi okullarda ve sınıflarda ölçek uygulamalarının yapılacağı belirlenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından belirlenen okullardaki sınıflara girilip ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Genel olarak ölçeklerin tamamının doldurulması bir ders saati (yaklaşık 40 dakika) sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce ölçeklerdeki olumsuz maddeler diğer maddelere göre ters olarak kodlanmıştır. Ölçeklerin puanların toplamı hesaplanmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bilgiler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. ÖDÖ, MPK, ÖYÖ Ölçeklerinin Toplam Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	N	Çarpıklık	Basıklık
Öz-yeterlik	190	-,051	-,100
Öz-düzenleme	190	,227	,009
Kaygı	190	-,324	-,377

Basıklık ve çarpıklık değerleri -3 ile +3 arasında olduğu için normal dağılıma sahip oldukları kabul edilebilir. Bundan dolayı da parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. (DeCarlo, 1997; Hopkins & Weeks, 1990).

Bağımsız değişkenlerden ikili değer alanlar için bağımsız örneklem t-testi uygulanırken, 3 ve üzeri değere sahip olanlar için Tek yönlü Varyans analiz yapılmıştır (Büyüköztürk, 2015; Field, 2009). Tek yönlü varyans analizinde gruplar arası farklılaşma için grup homojenliği ve örneklem eşitliği kontrol edilerek post hoc testlerden LSD kullanılmıştır (Kayri, 2009). Verilerin analizi SPSS 25 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Ayrıca farkın anlamlı olduğu durumlarda etki faktörü büyüklüğü olarak eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. İlişki düzeyini belirlemek için pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon ilişki düzeyi (r) ile ölçülürken r^2 açıklanan yüzdeliği ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2015).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve yorumlar her bir alt problemle ilişkili olarak ifade edilmiştir. Bulguların sunulmasında araştırma problemleri çerçevesinde düzenleme yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖDÖ düzeyleri, MPK düzeyleri ve ÖY düzeyleri onların Cinsiyetlerine Göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu problemin çözümü için araştırmaya katılan öğrencilerin ÖDÖ, MPK ve ÖY’in alt boyutlarına verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ortalama, t-değeri ve Anlamlılık

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	S. Sapma	t	P
Öz-yeterlik	Kadın	120	73,77	12,02	-1,698	,091
	Erkek	70	76,73	10,84		
Öz-düzenleme	Kadın	120	129,48	17,92	,088	,930
	Erkek	70	129,24	16,67		
Kaygı	Kadın	120	74,69	31,62	1,363	,175
	Erkek	70	68,14	32,51		

Katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tablo 4.1.deki analiz sonucuna göre öğrencilerin ÖYD, ÖDÖ, MPK ölçeklerinde $p>0,05$ olduğu saptanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında oluşan farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖYD, ÖDÖ ve MPK düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi“Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖDÖ düzeyleri, MPK düzeyleri ve ÖY düzeyleri onların yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemin çözümü için araştırmaya katılan öğrencilerin ÖDÖ, MPK ve ÖYD’nin alt boyutlarına verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Ortalamaları

Ölçek	Yaş Grubu	N	Ort.	S. Sapma
Öz-yeterlik	14-16	70	75,87	12,02
	17-19	11	69,91	9,33
	20-22	80	74,28	11,81
	23 ve üzeri	29	75,90	11,05
	Toplam	190	74,86	11,66
Öz-düzenleme	14-16	70	130,99	18,50
	17-19	11	120,73	16,59
	20-22	80	127,96	17,15
	23 ve üzeri	29	132,76	15,02
	Toplam	190	129,39	17,43
Kaygı	14-16	70	76,76	28,97
	17-19	11	88,36	32,30
	20-22	80	70,73	30,94
	23 ve üzeri	29	59,66	38,15
	Toplam	190	72,28	32,02

Katılımcıların müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterliklerine ilişkin puanları yaş gruplarına göre incelendiğinde öz-yeterliği en yüksek olan ($x=75,90$) 23 ve üzeri yaş grubunda olanların iken en düşük ortalama ise ($x=69,91$) 17-19 yaş gruplarındaki katılımcıların olmuştur. Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları incelendiğinde yine en yüksek($x=132,76$) 23 yaş ve üzeri olan grup iken en düşük

($x=120,73$)17-19 yaş grubundaki katılımcıdır. Çalgı performans kaygı düzeylerinde ise en yüksek ($x=88,36$) 17-19 yaş grubundaki katılımcılar olurken en düşük ise($x=59,66$) 23 yaş ve üzeri gruptakiler olmuştur. Ortalamalar arasındaki oluşan farklılaşmanın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre F ve p değeri

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Fark.
Öz- yeterlik	Gruplar	399,772	3	133,257	,980	,403	-	
	Grup içi	25287,392	186	135,954				
	Toplam	25687,163	189					
Öz- düzenleme	Gruplar	1495,814	3	498,605	1,659	,177	-	
	Grup içi	55915,365	186	300,620				
	Toplam	57411,179	189					
Kaygı	Gruplar	9064,297	3	3021,432	3,042	,030*	0,047	23 ve üzeri<14-
	Grup içi	184725,919	186	993,150				16 ve 17-
	Toplam	193790,216	189					19

* $p<0,005$

Yaş gruplarına göre farklılaşma için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterlikleri ($F_{3,189}=0,980$, $p=0,403>0,05$) ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ($F_{3,189}=1,659$, $p=0,177>0,05$) puanlarında oluşan farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Bulgular sonucunda yaş gruplarının benzer öz-yeterlik ve öz-düzenleme düzeyinde olduğu söylenebilir. Çalgı performans kaygı düzeylerinde ($F_{3,189}=3,042$, $p=0,030<0,05$) olduğundan dolayı farklılaşmanı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0,047<0,06$) olduğundan dolayı küçük etki etki büyüklüğüne sahiptir. Hangi grup arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan. LSD testi sonucuna göre 23 yaş ve üzeri ($X=59,66$) olan

grubun kaygı düzeyi 14-16 ($x=76,76$) ve 17-19 yaş grubuna($x=88,36$) göre daha düşüktür.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖDÖ düzeyleri, MPK düzeyleri ve ÖY düzeyleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlgili veriler tablo 4.4. de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenlerine Göre Ortalamaları

		N	Ort.	S. Sapma
Öz-yeterlik	Necmettin Erbakan Üniversitesi	71	76,06	11,80
	Antalya AGSL	70	75,87	12,02
	Akdeniz Üniversitesi	49	71,67	10,50
	Toplam	190	74,86	11,66
Öz-düzenleme	Necmettin Erbakan Üniversitesi	71	131,01	17,84
	Antalya AGSL	70	130,99	18,50
	Akdeniz Üniversitesi	49	124,76	14,51
	Toplam	190	129,39	17,43
Kaygı	Necmettin Erbakan Üniversitesi	71	66,80	33,72
	Antalya AGSL	70	76,76	28,97
	Akdeniz Üniversitesi	49	73,82	33,12
	Toplam	190	72,28	32,02

Katılımcıların öğrenmede öz yeterlik inançlarına ilişkin puanları, öğrenim gördükleri okul değişkenlerine göre incelendiğinde öz-yeterliği en yüksek olan ($x=76,06$) Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler iken en düşük ortalama ise ($x=71,67$) Akdeniz üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin öğrenim sürdükleri okullara göre çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme puanları incelendiğinde Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler en yüksek ortalama ($x=131,01$) iken Akdeniz üniversitesinde öğrenim süren öğrencilerin ortalamaları ($x=124,76$) en

düşük olmuştur. MPK düzeylerinde ise en yüksek ortalama ($x=76,76$) Antalya AGSL’de öğrenim sürmekte olan öğrenciler olurken en düşük ortalama ise ($x=66,80$) Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim sürmekte olan öğrenciler olmuştur. Ortalamalar arasındaki oluşan farklılaşmanın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenlerine Göre F ve p değeri

		Kareler	sd	Kareler	F	P
		toplamı		Ortalaması		
Öz-yeterlik	Gruplar arası	670,770	2	335,385	2,507	,084
	Grup içi	25016,393	187	133,778		
	Toplam	25687,163	189			
Öz-düzenleme	Gruplar arası	1418,146	2	709,073	2,368	,096
	Grup içi	55993,033	187	299,428		
	Toplam	57411,179	189			
Kaygı	Gruplar arası	3648,758	2	1824,379	1,794	,169
	Grup içi	190141,45	187	1016,799		
	Toplam	193790,21	189			

Öğrencilerin okudukları okul değişkenlerine göre farklılaşma için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterlikleri ($F_{3,189}=2,507$, $p=0,084>0,05$), çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ($F_{3,189}=2,368$, $p=0,177>0,05$) ve çalgı performans kaygı düzeylerinde ($F_{3,189}=1,794$, $p=0,169>0,05$) puanlarında oluşan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Bulgular sonucunda öğrencilerin yaş grup değişkenlerinin öz-yeterlik, öz-düzenleme ve kaygı düzeylerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖDÖ düzeyleri, MPK düzeyleri ve ÖY düzeyleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlgili veriler tablo 4.6. da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Ortalaması

		N	Ort.	S. Sapma
Öz-yeterlik	1. sınıf	6	65,50	10,07
	2. sınıf	20	71,35	10,17
	3. sınıf	44	75,27	12,22
	4. sınıf	50	75,60	11,01
	Toplam	120	74,27	11,45
Öz-düzenleme	1. sınıf	6	111,67	10,97
	2. sınıf	20	124,50	15,95
	3. sınıf	44	126,14	17,29
	4. sınıf	50	134,10	15,25
	Toplam	120	128,46	16,78
Kaygı	1. sınıf	6	87,00	33,45
	2. sınıf	20	74,60	24,19
	3. sınıf	44	68,77	29,78
	4. sınıf	50	66,40	39,37
	Toplam	120	69,67	33,51

Üniversite düzeyinde öğrenim sürmekte olan öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterliklerine ait puanları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik düzeyinde arttığı (lisans 1 $x=65,50$ lisans 2 $x=71,35$ lisans 3 $x=75,27$ lisans 4 $x=75,60$) görülmektedir.. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları incelendiğinde yine sınıf seviyesine paralel olarak ortalamaların attığı (lisans 1 $x=111,67$ lisans 2 $x=124,50$ lisans 3 $x=126,14$ lisans 4 $x=134,10$) görülmektedir. Öğrencilerin MPK düzeylerine bakıldığında ise sınıf seviyesi arttıkça ortalama (lisans 1 $x=87,00$ lisans

2 x=74,60 lisans 3 x= 68,77 lisans 4 x= 66,40) azalmaktadır. Ortalamalar arasındaki oluşan farklılaşmanın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.7. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre F ve p Değerleri

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Fark
Öz-yeterlik	Gruplar arası	764,689	3	254,896	1,993	0,119	-	
	Grup içi	14834,78	116	127,886				
	Toplam	15599,47	119					
Öz-düzenleme	Gruplar arası	3833,777	3	1277,926	4,993	0,003*	0,11	4>1
	Grup içi	29692,02	116	255,966				
	Toplam	33525,79	119					
Kaygı	Gruplar arası	2858,139	3	952,713	0,845	0,472	-	
	Grup içi	130802,5	116	1127,608				
	Toplam	133660,7	119					

Sınıf seviyelerine göre farklılaşma için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterlikleri ($F_{3,189}=1,993$, $p=0,119>0,05$) ve çalgı performans kaygı düzeylerinde ($F_{3,189}=0,845$, $p=0,472>0,05$) puanlarında oluşan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Bulgular sonucunda öğrencilerin sınıf seviyelerine göre öz-yeterlik düzeyleri ve kaygı düzeyleride benzerlik olduğu söylenebilir. Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme durumunda ($F_{3,189}=4,993$, $p=0,003<0,05$) ise farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmede sınıf seviyelerine göre farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0,11<0,14$) olduğundan dolayı orta etki büyüklüğüne sahiptir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonucuna göre lisans 4. Sınıf düzeyinde ki öğrencilerin ($x= 134,10$) lisans 1. Sınıfta öğrenim sürmekte olan öğrencilere oranla (111,67) oranla öz-düzenlemeli öğrenme konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8. Antalya ATSO AGSL Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre ÖDÖ, MPK ve ÖYD Ortalaması

		N	Ort.	S. Sapma
Öz-yeterlik	1. sınıf	24	79,33	10,50
	2. sınıf	19	73,53	13,53
	3. sınıf	27	74,44	11,92
	Toplam	70	75,87	12,02
Öz-düzenleme	1. sınıf	24	136,33	17,73
	2. sınıf	19	130,89	16,72
	3. sınıf	27	126,30	19,67
	Toplam	70	130,99	18,50
Kaygı	1. sınıf	24	73,88	21,33
	2. sınıf	19	82,21	31,84
	3. sınıf	27	75,48	33,04
	Toplam	70	76,76	28,97

Lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterlik puanları incelendiğinde en yüksek ortalama ($x=79,33$) 1. Sınıfta öğrenim görenlere ait, en düşük ortalama ($x=73,53$) 2. Sınıfta okuyan öğrencilere aittir. Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları incelendiğinde en yüksek ortalamanın ($x= 136,33$) 1. Sınıflara ait olduğu görülürken düşük ortalama ($x=126,30$) 3.sınıflara aittir. Çalgı performans kaygı düzeylerinde ise en yüksek ortalama ($x= 82,21$) 2. Sınıflarda iken en düşük ortalama ($x=73,88$) 1.sınıflara aittir. Ortalamalar arasındaki oluşan farklılaşmanın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.9. Antalya ATSO AGSL Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre F ve p Değerleri

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öz-yeterlik	Gruplar arası	447,106	2	223,553	1,572	0,215
	Grup içi	9526,737	6	142,19		
	Toplam	9973,843	6			
Öz- düzenleme	Gruplar arası	1280,233	2	640,117	1,921	0,154
	Grup içi	22322,75	6	333,175		
	Toplam	23602,99	6			
Kaygı	Gruplar arası	808,348	2	404,174	0,474	0,624
	Grup içi	57098,52	6	852,217		
	Toplam	57906,87	6			

Antalya Atso AGSL öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşma için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecine ilişkin öz-yeterlikleri ($F_{3,189}=1,572$, $p=0,215>0,05$), çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri ($F_{3,189}=1,921$, $p=0,154>0,05$) ve çalgı performans kaygı düzeylerinde ($F_{3,189}=0,474$, $p=0,624>0,05$) puanlarında oluşan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre öz-yeterlik inançları, öz-düzenlemeli öğrenme ve kaygı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖDÖ düzeyleri, MPK düzeyleri ve ÖY düzeyleri öğrencilerin bireysel çalgılarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlgili veriler tablo 4.10 da sunulmuştur.

Tablo 4.10. AÜGSF, NEÜMÖ, ATSO AGSL Öğrencilerinin Bireysel Çalgılarına Göre ÖYD, ÖDÖ, MPK Ortalama Değeri

		N	X	S
Öz-yeterlik	Keman	48	76,77	11,11
	Piyano	5	67,00	9,80
	Viyolonsel	20	75,00	11,33
	Viyola	17	76,24	10,99
	Gitar	32	74,19	12,26
	Şan	8	76,25	13,54
	Davul	2	59,50	6,36
	Bağlama	23	74,22	11,43
	Yan Flüt	22	75,00	11,05
	Ud	5	71,20	18,81
	Toplam	182	74,90	11,63
Öz-düzenleme	Keman	48	135,85	17,69
	Piyano	5	117,60	16,53
	Viyolonsel	20	128,35	15,10
	Viyola	17	133,88	15,13
	Gitar	32	122,22	16,92
	Şan	8	134,25	18,54
	Davul	2	117,00	14,14
	Bağlama	23	129,91	18,91
	Yan Flüt	22	127,18	17,46
	Ud	5	121,20	17,18
	Toplam	182	129,47	17,65
Kaygı	Keman	48	74,04	32,69
	Piyano	5	61,40	33,64
	Viyolonsel	20	63,30	38,88
	Viyola	17	69,94	28,90
	Gitar	32	72,25	35,57
	Şan	8	44,75	28,83
	Davul	2	69,50	3,54
	Bağlama	23	78,87	28,72
	Yan Flüt	22	75,91	28,18
	Ud	5	79,80	22,22
	Toplam	182	71,47	32,29

Öğrencilerin bireysel çalgılarında öz-yeterlik inançlarına ilişkin ortalama puanları incelendiğinde en yüksek ortalama keman ($x= 76,77$) grubunda iken en düşük ortalamanın ($x=59,50$) davul grubunda olduğu görülmüştür. Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları incelendiğinde en yüksek ortalama ($x= 135,85$) keman grubunda iken en düşük ortalama ($x=117,80$) ise davul grubundadır. Çalgı performans kaygı düzeylerinde ise en yüksek ortalama ($x= 79,80$) ud grubunda iken en düşük ortalama ($x=61,40$) ise piyano grubundadır. Ortalamalar arasındaki oluşan farklılaşmanın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Gruplarına Göre F ve p Değerleri

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Fark.
Öz- yeterlik	Gruplar arası	1095,094	9	121,677	0,8	0,53	-	
	Grup içi	23393,13	17	136,007	95	1		
	Toplam	24488,22	18					
Öz- düzenlem e	Gruplar arası	5654,941	9	628,327	2,1	0,02	0,1	Keman>pi yano
	Grup içi	50730,36	17	294,944	3	9*	00	Keman>Gi tar
	Toplam	56385,3	18					Viyola>Git ar
Kaygı	Gruplar arası	9977,878	9	1108,653	1,0	0,38	-	
	Grup içi	178687,5	17	1038,881	67	9		
	Toplam	188665,4	18					

Bireysel çalgı gruplarına göre farklılaşma için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecine ilişkin öz-yeterlikleri

($F_{3,189}=0,895$, $p=0,531>0,05$) ve çalgı performans kaygı düzeyleri ($F_{3,189}=1,067$, $p=0,389>0,05$) puanlarında oluşan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Bulgular ışığında öğrencilerin sınıf seviyelerine göre öz-yeterlik ve kaygı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmede ($F_{3,189}=2,13$, $p=0,029<0,05$) ise farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Öğrencilerin Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0,100<0,14$) olduğundan dolayı orta etki büyüklüğüne sahiptir. Yapılan LSD testi sonucuna göre keman grubundaki öğrencilerin özdüzenleme puanları piyano ve gitar grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca viyola grubundaki öğrencilerin özdüzenleme ortalamaları gitar grubundaki öğrencilerden daha yüksektir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖDÖ düzeyleri, MPK düzeyleri ve ÖY düzeyleri öğrencilerin bireysel çalgılarına günlük çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlgili veriler tablo 4.12. de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Günlük Çalışma Saatine Göre Ortalama Değerler

		N	Ort.	S. Sapma
Öz-yeterlik	1 saatten az	55	71,58	13,38
	1-2 saat	104	75,45	10,51
	3 saat ve üzeri	31	78,68	10,88
	Toplam	190	74,86	11,66
Öz-düzenleme	1 saatten az	55	119,47	16,05
	1-2 saat	104	131,53	15,22
	3 saat ve üzeri	31	139,81	18,62
	Toplam	190	129,39	17,43
Kaygı	1 saatten az	55	79,24	34,04
	1-2 saat	104	72,67	29,52
	3 saat ve üzeri	31	58,61	33,15
	Toplam	190	72,28	32,02

Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin puanları, bireysel çalgılarına günlük çalışma saatine göre incelendiğinde, çalışma süresi arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin arttığı (3saat üzeri $x=78,68$) görülmektedir. Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları incelendiğinde benzer bir ifadeyi söylemek mümkündür. Öğrencilerin çalışma sürelerine göre ÖDÖ ortalamaları (3 saat üzeri $x=139,81$) artmaktadır. MPK düzeylerinde ise tam tersi yönünde bir duruma rastlanmaktadır. Öğrencilerin çalışma sürelerine göre mpk düzeyleri azalmaktadır.(3 saat üzeri $x=58,61$) Ortalamalar arasındaki oluşan farklılaşmanın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Günlük Çalışma Saatlerine Göre F ve p Değerleri

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Fark
Öz-yeterlik	Gruplar arası	1079,248	2	539,624	4,101	0,018	0,04	1< 1-2
	Grup içi	24607,92	187	131,593		*		1<3 ve üzeri
	Toplam	25687,16	189					
Öz-düzenleme	Gruplar arası	9248,718	2	4624,359	17,955	0,000	0,16	1< 1-2
	Grup içi	48162,46	187	257,553		*		1<3 ve üzeri
	Toplam	57411,18	189					
Kaygı	Gruplar arası	8468,049	2	4234,025	4,272	0,015	0,04	1> 3 ve üzeri
	Grup içi	185322,2	187	991,028		*		
	Toplam	193790,2	189					

Öğrencilerin bireysel çalgılarına günlük çalışma saatlerine göre farklılaşma için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları ($F_{3,189}=4,101$, $p=0,018<0,05$) olduğundan dolayı farklılaşma istatistiksel

olarak anlamlılık düzeyindedir. Etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0,04<0,06$) olduğundan dolayı küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Yapılan LSD testi sonucuna göre 1 saatten az çalışanlar 1-2 saat ve 3 saat- üzeri çalışanlardan daha düşüktür.

Çalgı çalışma süresine göre özdüzenlemeli öğrenme ($F_{3,189}=17,955$, $p=0,000<0,05$) olduğundan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Bulgulardan yola çıkarak çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme çalışma sürelerine göre farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0,16>0,14$) olduğundan dolayı büyük etki büyüklüğüne sahiptir. Yapılan LSD testi sonucuna göre 1 saatten az çalışan öğrencilerin özdüzenlemeleri, 1-2 saat ve 3 saat üzeri çalışanlardan daha düşüktür.

Çalgı performans kaygı düzeylerinde ($F_{3,189}=4,272$, $p=0,015<0,05$) olduğundan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Bulgulara bakıldığında çalgı çalışma süresi mpk düzeylerini etkilemektedir. Etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0,04<0,06$) olduğundan dolayı küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Yapılan LSD testi sonucuna göre 1 saatten az çalışanların kaygı düzeyleri 3 saat ve üzeri çalışanlardan daha yüksektir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖDÖ düzeyleri, MPK düzeyleri ve ÖY düzeylerinin öğrencilerin bireysel çalgılarını çaldıkları toplam yıla göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlgili veriler tablo 4.14. de sunulmuştur.

Tablo 4.14.Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını Çaldıkları Toplam Yıla Göre Ölçek Puan Karşılaştırmaları

		N	Ort.	S. Sapma
Öz-yeterlik	0-2 yıl	52	73,85	12,79
	3-5 yıl	65	74,48	12,11
	6-8 yıl	59	75,05	10,37
	9 yıl ve üstü	14	79,57	10,17
	Toplam	190	74,86	11,66
Öz-düzenleme	0-2 yıl	52	128,52	16,64
	3-5 yıl	65	127,68	16,99
	6-8 yıl	59	132,20	17,83
	9 yıl ve üstü	14	128,71	20,89
	Toplam	190	129,39	17,43
Kaygı	0-2 yıl	52	77,38	29,42
	3-5 yıl	65	70,45	34,69
	6-8 yıl	59	72,92	31,44
	9 yıl ve üstü	14	59,14	29,49
	Toplam	190	72,28	32,02

Öğrencilerin çalgı çalışma sürecine ilişkin öz-yeterlik puanları incelendiğinde en yüksek ortalama ($x=79,57$) 9 yıl ve üzeri iken en düşük ortalama ise ($x=73,85$) 0-2 yıl çalan grubundur. Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları incelendiğinde en yüksek ortalama ($x=132,20$) 6-8 yıl çalanların iken en düşük ortalama ise ($x=127,68$) 3-5 yıl çalanlarıdır. Çalgı performans kaygı düzeylerinde ise en yüksek ortalama ($x=77,38$) 0-2 yıl çalanların iken en düşük ortalama ($x=59,14$) ise 9 yıl ve üzeri çalanlarıdır. Ortalamalar arasındaki oluşan farklılaşmanın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.15.Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını Çaldıkları Toplam Yıla Göre F ve p Değerleri

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öz-yeterlik	Gruplar arası	375,903	3	125,301	0,921	0,432
	Grup içi	25311,26	186	136,082		
	Toplam	25687,16	189			
Öz-düzenleme	Gruplar arası	703,566	3	234,522	0,769	0,513
	Grup içi	56707,61	186	304,88		
	Toplam	57411,18	189			
Kaygı	Gruplar arası	4013,556	3	1337,852	1,311	0,272
	Grup içi	189776,7	186	1020,305		
	Toplam	193790,2	189			

Öğrencilerin bireysel çalgılarını çaldıkları toplam yıllara göre farklılaşma için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecine ilişkin öz-yeterlikleri ($F_{3,189}=0,921$, $p=0,432>0,05$), çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ($F_{3,189}=0,769$, $p=0,513>0,05$) ve çalgı performans kaygı düzeylerinde ($F_{3,189}=1,311$, $p=0,272>0,05$) puanlarında oluşan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Bulgular ışığında öğrencilerin bireysel çalgılarını çaldıkları toplam yıllara göre ÖY, ÖDÖ ve MPK düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖDÖ düzeyleri, MPK düzeyleri ve ÖY düzeylerinin öğrencilerin bireysel çalgı sınavından aldığı başarı notlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlgili veriler tablo 4.16. da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Anadal Çalgı Sınavı Başarı Puanlarına Göre Ölçek Puan Karşılaştırmaları

		N	Ort.	S. Sapma
Öz-yeterlik	0-50	8	68,38	12,45
	51-60	10	69,70	12,68
	61-70	9	69,33	15,87
	71-80	20	72,70	7,69
	81-90	52	74,56	10,27
	91-100	91	77,19	12,10
	Toplam	190	74,86	11,66
Öz-düzenleme	0-50	8	116,63	14,01
	51-60	10	116,20	10,42
	61-70	9	120,56	10,77
	71-80	20	123,75	14,44
	81-90	52	127,92	16,22
	91-100	91	134,91	18,10
	Toplam	190	129,39	17,43
Kaygı	0-50	8	84,88	23,58
	51-60	10	71,10	43,44
	61-70	9	84,67	29,41
	71-80	20	72,80	20,05
	81-90	52	69,50	31,96
	91-100	91	71,55	33,85
	Toplam	190	72,28	32,02

Öğrencilerin çalgı çalışma sürecine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri puanları incelendiğinde en yüksek ortalama ($x=77,19$) 91-100 puan alanlar iken en düşük ortalama ise ($x=68,38$) 0-50 puan alanlardır. Çalgı çalışma sürecinin özdüzenlemeli öğrenme düzeyinde öğrencilerin anadal çalgı başarı puanları incelendiğinde en yüksek ortalama ($x=134,91$) 91-100 puan alanlar iken en düşük ortalama ise ($x=116,20$) 51-60 puan alanlardır. Çalgı performans kaygı düzeylerinde ise en yüksek ortalama ($x=84,88$) 0-50 puan alanların iken en düşük ortalama ise ($x=69,50$) 81-90 puan alanlar olmuştur. Ortalamalar arasındaki oluşan farklılaşmanın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Anadal Çalgı Sınavı Başarı Puanlarına Göre F ve p Değerleri

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Farklılaşma
Öz-yeterlik	Gruplar arası	1468,337	5	293,667	2,231	0,053	-	
	Grup içi	24218,83	184	131,624				
	Toplam	25687,16	189					
Öz-düzenleme	Gruplar arası	7268,743	5	1453,749	5,335	0,000*	0,13	91-100>diğer 81-90>51-60
	Grup içi	50142,44	184	272,513				
	Toplam	57411,18	189					
Kaygı	Gruplar arası	3119,713	5	623,943	0,602	0,698	-	
	Grup içi	190670,5	184	1036,253				
	Toplam	193790,2	189					

Öğrencilerin anadal çalgı sınavı başarı puanlarına göre farklılaşma için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecine ilişkin öz-yeterlikleri ($F_{3,189}=2,231$, $p=0,053>0,05$) ve çalgı performans kaygı düzeylerinde ($F_{3,189}=0,602$, $p=0,698>0,05$) puanlarında oluşan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Bulgular ışığında öğrencilerin başarı puanlarına göre öz-yeterlik ve kaygı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde ($F_{3,189}=5,335$, $p=0,000<0,05$) ise farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri öğrencilerin başarı puanlarına göre farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0,13<0,14$) olduğundan dolayı orta etki büyüklüğüne sahiptir. Yapılan LSD testi sonucuna göre 91-100 puan alan öğrencilerin ÖYD ve ÖDÖ

ortalaması MPK düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bulgular ışığında öğrencilerin ÖYD, ÖDÖ ve MPK düzeyleri arasındaters orantı olduğu söylenebilir. Başarı puanları 91-100 olan öğrencilerin ÖY ve ÖDÖ düzeylerinin yüksek olduğu MPK düzeylerinin ise tam tersi bir orantıda olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre öğrencilerin MPK düzeyleri başarı puanları arttıkça azalmakta, başarı puanları azaldıkça artmaktadır. Tablo 4.16. incelendiğinde öğrencilerde MPK düzeyi en yüksek olanların 0-50 başarı puanına sahip olduğu görülmekte iken, en düşük MPK düzeyi 81-90 başarı puanına sahip olduğu görülmektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde ÖDÖ düzeyleri, MPK düzeyleri ve ÖY düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. İlgili veriler tablo 4.18. de sunulmuştur.

Tablo 4.18.Öğrencilerin Ölçek Değişkenleri Arasında Pearson Korelasyon Değerleri

		Öz-yeterlik	Öz-düzenleme	Kaygı
Öz-yeterlik	Pearson Correlation	1	,653**	-,349**
Öz-düzenleme	Pearson Correlation	,653**	1	-,299**
Kaygı	Pearson Correlation	-,349**	-,299**	1

**** 0,01 düzeyinde anlamlıdır**

Değişkenler arasında ilişki düzeyi incelendiğinde çalgı çalışma sürecine ilişkin öz-yeterlikleri ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında pozitif orta düzeyde ($r=0,653$) ve 0,001 anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki karşılıklı değişimin %42,6’sı açıklanabilmektedir. Çalgı çalışma sürecine ilişkin öz-yeterlikleri ve çalgı performans kaygı düzeyleri arasında ise negatif ve orta düzeyde ($r=-0,349$) 0,001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Karşılıklı değişimin %12,2’sı açıklanabilmektedir. Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ve çalgı performans kaygı düzeyleri arasında ise negatif ve orta düşük ($r=-0,299$) 0,001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Karşılıklı değişimin %8,9’sı açıklanabilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma öğrencilerin, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ve müzik performans kaygısı düzeylerinin cinsiyet, yaş, okul, sınıf düzeyi, bireysel çalgı, çalgı çalışma süresi, bireysel çalgıları çaldıkları toplam yıl, çalgı sınavı başarı puanı değişkenlerinde anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini anlamak ve öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenleme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, müzik performans kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma bulguları ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterlikleri, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve çalgı performans kaygı düzeyleri farklılaşmamaktadır. Alan yazından yola çıkarak (Sağır ve Azapağası, 2009; Wolters & Pintrich, 1998) benzer sonuçların olduğu, cinsiyetin özdüzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin yaş değişkenlerine bakıldığında, müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterlikleri ve çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenmede farklılaşma saptanmamışken müzik performans kaygı düzeylerinde farklılaşma vardır. Mpk düzeyi en yüksek 17-19 yaş aralığında iken en düşük mpk düzeyini 23 yaş ve üzerindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Hamann (1982) çalışmasında tecrübeli öğrencilerin daha az tecrübe sahibi olan öğrencilere kıyasla izleyici karşısındaki daha başarılı performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Müzik performans kaygı durumu, öğrencilerin yaş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

Kenny'nin (2006) çalışmasında ise bu görüşe tezat bir ifade söz konusudur. Ona göre müzik performans kaygısı durumu müzikal gelişim ile birlikte başlar ve bireylerin yetişkinlik döneminde de devam eder. Araştırmadan elde edilen veriler bağlamında, öğrencilerin okudukları okullara göre müzik yeteneğine ilişkin

özyeterlik düzeyleri, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ve müzik performans kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Araştırmanın bir diğer sonucu, üniversite öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterlikleri ve çalgı performans kaygı düzeylerinde farklılaşma yokken çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde farklılaşma vardır. 4. sınıftaki öğrencilerin 1. Sınıftaki öğrencilere göre özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu Lise grubun sınıf seviyelerinde ise hiçbir ölçekte farklılaşma olmamıştır. Sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça özdüzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin sınıf seviyelerine paralel olarak artmasında, verilen derslerin, alan eğitiminin, farklı çalışma stratejilerinin, son sınıf düzeyindeki öğrencilerin kendi özdüzenlemelerini tüm bu etkenler çerçevesinde daha verimli bir şekilde pekiştirdikleri varsayılmaktadır. Öğrencilerin bireysel çalgılarına göre müzik yeteneğine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ve müzik performans kaygı düzeylerinde farklılaşma saptanmamış olup, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenmede farklılaşma olduğu görülmüştür. Bireysel çalgısı keman olan öğrencilerin, piyano ve gitar grubundaki öğrencilere göre, bireysel çalgısı viyola olan öğrencilerin özdüzenleme becerileri ise gitar grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgular ışığında, alan öğretmenlerinin öğrencilere uygun, farklı öğretim stratejileri uygulamasının, derslere aktif katılım sağlamanın, öğrencilerin kendi amaçlarını keşfetme imkanı sağlanmasının, bireylerin özdüzenleme kavramını içselleştirmesinin çalgı çalışma sürecinde niteliği arttıracığı varsayılmaktadır.

Öğrencilerin günlük çalışma sürelerine göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlikleri, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ve müzik performans kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlikleri ve çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ölçeklerinde, bireysel çalgılarına 1 saatten az çalışan öğrenciler 1-2 saat ve 3 saat üzeri çalışan öğrencilere göre daha düşük ortalamalara sahiptir. Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri ise, 1 saatten az çalışan öğrencilerin mpk ortalamaları 3 saat ve üzeri çalışan öğrencilere göre daha yüksektir.

Alan yazın incelendiğinde araştırmaya benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Deniz (2015) çalışmasında piyano çalışmaya 1 saatten fazla vakit ayıran müzik öğretmeni adaylarının daha az vakit ayıranlara göre, öğretim stratejilerini daha etkin kullandıklarını, planlama, zihinsel hazırlık süreçlerini sıklıkla kullandıklarına değinmiştir. Literatürde bilişsel stratejilerin öğrenci başarısına olumlu etkilerine yönelik pek çok çalışma (Çalışkan ve Sünbül, 2011; Doğanay ve Demir, 2011; Özkal ve Çetingöz, 2006) bulunmaktadır. Bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin başarı ve niteliğini arttırmaya yönelik farklı öğretim stratejilerini kullanabilmesi çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyine olumlu katkı sağlayacağı, verimliliği arttıracığı varsayılmaktadır.

Öğrencilerin çalışma yıllarına göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlikleri, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ve müzik performans kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin anadal çalgı sınavı başarı puanlarına göre ise üniversite grubunda, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve müzik performans kaygı düzeylerinde farklılaşma yokken çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalgı sınavı başarı puanları 91-100 arası olan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin diğer gruplara göre daha etkin olduğu, çalgı sınavı başarı puanında 81-90 alan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin 51-60 puan alanlara göre daha etkin olduğu bulgulanmıştır. Özdüzenleme stratejileri, öğrencilerin kişisel gelişim ve başarılarında önem arz eden bilişsel süreçleri kapsayan, öğrenilebilen, geliştirilebilen birtakım bireysel beceriler olduğu söylenebilir. Araştırma sonucundan yola çıkarak, çalgı eğitiminde niteliği arttırmanın en önemli yolu özdüzenleme sürecini destekleyici yöntemler geliştirmek olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, değişkenler arasında ilişki düzeyi incelendiğinde müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve müzik performans kaygı düzeyleri arasında ise negatif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çalgı çalışma sürecinde

özdüzenlemeli öğrenme ve çalgı performans kaygı düzeyleri arasında ise negatif ve orta düşük anlamlı ilişki bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

1. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterliklerinin geliştirilmesi için etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi yararlı olacaktır.

2. Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirli periyodlar aralığında yapılacak deneysel çalışmalar literatüre katkı sağlayacaktır.

3. Öğrencilere çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve müzik performans kaygısı durumları hakkında bilgi verilmelidir. Öğrencilere hedeflerini belirleme, belirledikleri hedeflerde ki özyeterliklerini gözlemleyebilme, farkedebilme, alanına özgün etkin performans sergileyebilme, kaygı durumu ile başa çıkma yolları gibi durumlar öğretilmelidir.

4. Özdüzenleme, öz yeterlik, müzik performans kaygısı durumları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen farklı desenlerde çeşitli araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association (APA) (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, (4. ed.); Washington, DC.
- Aran, Özge Can (2015). The relationship between self-regulation and study skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 207-220.
- Arseven, Ayla (2016). ÖZ YETERLİLİK: BİR KAVRAM ANALİZİ. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Adler, Alfred (1997). *İnsan Tabiatını Tanıma*. (Çeviri: Ayda Yörükán). Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Baştürk, Ramazan (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163–176.
- Büyüköztürk, Şener (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 1–213.
- Baltaş, Acar ve Baltaş, Zuhâl (2000). *Stres ve başa çıkma yolları*. (19. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Brodsky, Warren (1996). Music performance anxiety reconceptualized. *Medical Problems of Performing Artists*, 11(3), 88-98.
- Burin, Ana Beatriz & Osorio, Flavia De Lima (2016). Interventions for music performance anxiety: results from a systematic literature review. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 43(5), 116-131.
- Beck, Aaron & Emery, Gary (86). with Greenberg, Ruth (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*.
- Bandura, Albert (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman).
- Bailey, Liston William (2006). *A study of Motivation and Self-Regulation Among High School Instrumental Music Students*. Degree of Doctor of Philosophy. Capella University.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert, Walters, Richard (1977). *Social Learning Theory*
- Boekaerts, Monique & Corno, Lyn (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199- 231.

- Barlow, David, Raffa, Suzan & Cohen, Elizabeth (2002). Psychosocial treatments for panic disorders, phobias, and generalized anxiety disorder. *A guide to treatments that work*, 2, 301-336.
- Boekaerts, Monique (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, 1(2), 100.
- Boekaerts, Monique (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Borkowski, John & Muthukrishna, Nithi (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching.
- Cameron Diane, Webb, Tracy (2012). Self-Regulatory Capacity. In *The Encyclopedia of Behavioral Medicine*. [Online]: Retrieved on March 2016, at URL http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1005-9_1177.
- Cascallar, Eduardo, Boekaerts, Monique & Costigan, Tracy (2006). Assessment in the evaluation of selfregulation as a process, *Educational Psychology Review*, 18, 297-306.
- Cheng, Eric (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1–16.
- Corno, Lyn (1993). The best-laid plans. Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14–22.
- Cobb, Robert (2003). The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses, Doctoral thesis, Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Calero, Dolores,. Garcia, Martin,. Maria, Jimenez,. Miguel Kazen & Araque, (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328–343.
- Cooper, Carry & Wills, Geoff (1989). Popular musicians under pressure. *Psychology of Music*, 17(1), 22-36.
- Corey, Gerald (1982). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. California: Brooks & Cole Publishing Company.
- Cox, Wendy & Kenardy, Justin (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49-60.
- Cooper, Carry (2007). The gender factor: teaching composition in music technology lessons to boys and girls in Year 9. *Music education with digital technology*, 30-40.
- Craske, Michelle & Craig, Kenneth (1984). Musical performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory. *Behaviour research and therapy*, 22(3), 267-280.

- Çalışkan, Muhittin ve Sünbül, Ali Murat (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi (ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 133-153.
- Çiltaş, Alper ve Bektaş, Fatih (2009). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin matematik dersine ilişkin motivasyon ve öz-düzenleme becerileri. *Journal of Qafqaz University*, (28).
- Çırakoğlu, Okan Cem ve Şentürk, Coşkun (2013). Development of a performance anxiety scale for music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 28(4), 199-206.
- DeCarlo, Andrea (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292–307. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.2.3.292>.
- Doğan, Fatih (2015). *Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanterinin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale).
- Deniz, Jale (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri.
- Dembo, Myron & Eaton, Martin (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100, 473–490.
- Dembo, Myron & Seli, Helena (2008). Motivation and learning strategies for college success: A self management approach. Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.
- DiTomasso, Robert & Gosch, Elizabeth (editors) (2002). Anxiety disorders (electronic resource): a practitioner's guide to comparative treatments. New York: Springer Publishing Company.
- Doganay, Ahmet ve Demir, Özden (2011). Comparison of the Level of Using Metacognitive Strategies during Study between High Achieving and Low Achieving Prospective Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2036-2043.
- Deci, Edward & Ryan, Richard (2010). Intrinsic motivation. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Ergün, S. (2013). Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması, T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Eker, Cevat (2012). Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Field, Andy (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fox, Emily & Riconscente, Maria Metacognition and selfregulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Education Psychology Review* 2008;20:373-389.

- Fehm, Lydia & Schmidt, Katja (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of anxiety disorders*, 20(1), 98-109.
- Fishbein, Martin,. Middlestadt, Susan,. Ottati, Victor,. Straus, Susan & Ellis Alan, (1988). Medical problems among ICSOM musicians: overview of a national survey. *Med Probl Perform Art*, 3(1), 1-8.
- Gershuny, Beth & Sher, Kenneth (1998). The relation between personality and anxiety: findings from a 3-year prospective study. *Journal of abnormal psychology*, 107(2), 252.
- Goetz, Thomas,. Nett, Ulrike & Hall, Nathan (2013). Self regulated learning. İçinde, N. C. Hall, & T. Goetz (Eds), *Emotion, Motivation and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Emerald Group Publishing Limited.
- Özmenteş, Gökmen (2014). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlikleri, benlik saygıları ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Granath, Jens,. Ingvarsson, Sara,. von Thiele, Ulrica & Lundberg, Ulf, (2006). Stress management: a randomized study of cognitive behavioural therapy and yoga. *Cognitive behaviour therapy*, 35(1), 3-10.
- Geçtan, Engin (1993). Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar. (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hopkins, Kenneth & Weeks, Douglas, (1990). Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729. <https://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- Haşlamam, Tülin ve Aşkar, Petek, (2007). Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,110-122.
- Howard, Bruce,. McGee, Steven,. Shia, Regina & Hong, Namsoo, (2000). Metacognitive self-regulation and problem-solving: Expanding the theory base through factor analysis, *American Educational Research Association New Orleans. Roundtable*.
- Hallam, Susan, (2001a) 'The Development of Expertise in Young Musicians' Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity', *Music Education Research* 3(1): 7-23.
- Hallam, Susan, (2001b) 'The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education', *British Journal of Music Education* 18(1): 27-39
- Harriman, Philip (1970). *An outline of modern psychology*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Hamanr, Donald, (1985). The Other Side of Stage Fright. *Music Educators Journal*, 71(8), 26-28. <https://doi.org/10.2307/3396494>.

- Hamann, Donald, (1982). An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. *Journal of Research in Music Education*, 30(2), 77-90.
- Hoffman, Sophie & Hanrahan, Stephanie, (2012). Mental skills for musicians: Managing music performance anxiety and enhancing performance. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(1), 17.
- Iusca, Dorina & Dafinoiu, Ion, (2011). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 448-452.
- Jorgensen, Harald, (2002). Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice Among Instrumental Students in a Conservatoire. *Music Education Research*. Sayı 4. (2002).
- Kayri, Murat, (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kenny, Diana, (2010). The role of negative emotions in performance anxiety. *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, 425-451.
- Kauffman, Douglas, (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30,139-161.
- Kovach, Robert, (1997). Academic achievement and the self-regulation of study time: Quantitative and qualitative dimensions. Unpublished doctorate dissertation, The City University Of Newyork.
- Kenny, Diana, Davis, Pamela & Oates, Jennifer, (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of anxiety disorders*, 18(6), 757-777.
- Kenny, Diana, Fortune, James & Ackermann, Bronwen, (2011). Predictors of music performance anxiety during skilled performance in tertiary flute players. *Psychology of Music*, 41, 306-328.
- Kenny, Diana, Driscoll, Tim & Ackermann, Bronwen, (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42(2), 210-232.
- LeBlanc, Albert, Jin, Young & Obert, Mary, Siivola, Carolyn, (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of research in music education*, 45(3), 480-496.
- Lester, Frank, Garofalo, Joe & Kroll, Diana, (1989). Self-confidence, interest, beliefs, and metacognition: Key influences on problem-solving behavior. In D. B. McLeod & V. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 75-88). New York, NY: Springer.

- Leidinger, Manuela & Perels, Franziska, (2012). Training self-regulated learning in the classroom: Development and evaluation of learning materials to train self-regulated learning during regular mathematics lessons at primary school. *Education Research International*, 2012, 1-14.
- Liebelt, Schröder, (1999). Prävention und Intervention der Podiumsangst Aufbau und Evaluation eines psychologischen Gruppenprogramms. *Musikphysiologie und Musikermedizin*, 1, 7-13.
- McCORMICK, John & McPHERSON, Gary, (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McPherson, Gary , (1993) 'Factors and Abilities influencing the Development of Visual, Aural and Creative Performance Skills in Music and their Educational Implications', Dissertation Abstracts International, 54/04-A, 1277, University of Sydney (University Microfilms No. 9317278).
- McPherson, Gary, (1996) 'Five Aspects of Musical Performance and their Correlates', *Council for Research in Music Education* 127: 115–21.
- McPherson, Gary, (1997) 'Cognitive Strategies and Skills Acquisition in Musical Performance', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 133: 64–71.
- McPherson, Gary, Bailey Michael and Sinclair Kenneth, (1997) 'Path Analysis of a Model to Describe the Relationship among Five Types of Musical Performance', *Journal of Research in Music Education* 45(1): 103–29.
- Morgan, Clifford, (1989) *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı* (Editörler; Prof. Dr. Sirel KARAKAŞ Yrd. Doç. Dr. Rükzan ESKİ) (Gözden geçirilmiş 19. baskı). Eğitim Akademi Yayınları.
- Mash Eric & Wolfe David, (2002). *Abnormal child psychology*. Belmont: Wadsworth Group.
- Maris, Barbara, (1987). Points to ponder when preparing to perform. *The American Music Teacher*, 36(5), 30.
- Mor, Shulamit, Day, Hy., Flett, Gordon & Hewitt, Paul, (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 207-225.
- Nagel, Julie Jaffee, (1993). Stage fright in musicians: A psychodynamic perspective. *Bulletin of the Menninger Clinic*, Cilt:57, Sayı:4, ss:492-503.
- Nielsen, Siw, (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music education research*, 3(2), 155-167.
- Oyan, Sheri, (2006). *Mindfulnessmeditation :Creative Musical Performance Through Awareness*. Doctor of Musical Arts İn the School of Music.

- Osborne, Margaret & Kenny, Diana, (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725-751.
- Osborne, Margaret & Kenny, Diana, (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of music*, 36(4), 447-462.
- Osborne, Margaret & Franklin, John, (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2): 86-93.
- Özmenteş, Sabahat, (2008). Self-regulated learning strategies in instrument education. *Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 157-175
- Özmenteş, Sabahat, (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, Gökmen, (2014). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlikleri, benlik saygıları ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Özkal, Neşe ve Çetingöz, Duygu, (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(46), 259- 275
- Pintrich, Paul, (2004). A conceptional framework for assessing motivation and self-Regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4),385-407.
- Pintrich, Paul, (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, Paul, (2000). The role of orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts & P.R.,Pintrich (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39), San Diego, CA: Academic Press.
- Puustinen, Minna & Pulkkinen, Lea, (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3),269-286.
- Pintrich, Paul, (1999). The role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Pintrich, Paul & De Groot, Elisabeth, (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33- 40.
- Patston, Tim & Osborne, Margaret , (2015). The Developmental Features of Music Performance Anxiety and Perfectionism İn School Age Music Students. *Performance Enhancement&Health*.December, 1-9.
- Parncutt, Richard and McPherson, Gary, (Eds.). (2002). *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.

- Papageorgi, Loulia, Creech, Andrea & Welch, Graham, (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, Temmuz 2011, 1- 24, doi: 10.1177/0305735611408995.
- Papageorgi, Loulia, Creech, Andrea & Welch, Graham, (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18-41.
- Papageorgi, Loulia, Hallam, Susan & Welch, Graham, (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research studies in music education*, 28(1), 83-107.
- Rizemberg, Rafael & Zimmerman, Barry, (1992). Self-regulated learning in gifted student. *Roeper Review*, 15(1), 98–101.
- Rae, Gordon & McCambridge, Karen , (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32(4), 432-439.
- Ryan, Richard & Deci, Edward, (2000). İçsel ve dışsal motivasyonlar: Klasik tanımlar ve yeni yönelimler. *Çağdaş eğitim psikolojisi* , 25(1), 54-67.
- Ritchie, Laura & Williamon, Aaron, (2012). Self-efficacy as a predictor of musical performance quality. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 334.
- Ryan, Charlene, (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 89-103.
- Ryan, Charlene , (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331.
- Sağırılı, Meryem, Çiltaş, Alper, Azapağası, Esra, ve Zehir, Kıymet, (2010). Yüksek Öğretimin Özdüzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2) 587- 596
- SARIKAYA, Muhsin ve KURTASLAN, Zafer, (2018). Prediction of Musical Performance Anxiety According to Music Teacher Candidates' Perfectionism and Self-Efficacy Beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4).
- Schunk, Dale & Ertmer, Peggy, (2000). Self-regulation and academic learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 631– 649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk , Dale, (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, İçinde, D.H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, Dale, (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D. H., (Eds.), *Self-regulated learning and*

- academic achievement theoretical perspectives (pp.125- 154),Lawrance Erlbaum Associates Publishers, London.
- Sloboda, John, (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clavedon.
- Scovel, Thomas, (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Sansgiry, Sujit & Sail, Kavita, (2006). Effect of students' perceptions of course load on test anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(2), 1-6.
- Sağırılı, Meryem ve Azapağası, Esra, (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.
- Senemoglu, Nuray, (2003). *Gelisim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitapevi. Ankara.
- Simon, Julie & Martens, Rainer, (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of sport psychology*, 1(2), 160-169.
- Spielberger, (1972). Anxiety as an emotional state. *Anxiety-Current trends and theory*, 3-20.
- Thomas, Jason & Nettelbeck, Ted, (2014). Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 42(4), 624-634.
- TOPOGLU, Onur, (2013). Müzisyenlerde sahne korkusu, sahne korkusunun nedenleri ve sahne korkusuyla baş etmede kullanılacak stratejiler. *Fine Arts*, 8(1), 43-55
- Topoğlu, Onur, (2010). *Viyolonsel çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının viyolonsel öğrencilerinin entonasyon, öz düzenleme ve derse ilişkin görüşleri üzerindeki etkileri*(Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tamborrino, Robert, (2001). *An examination of performance anxiety associated with solo performance of college-level music majors* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Üredi, Lütfi ve Üredi, Işıl, (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Wolters, Cristopher Albert & Pintrich, Paul, (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional science*, 26(1-2), 27-47.
- Wesner, Robert, Noyes, Russell & Davis, Thomas, (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of affective disorders*, 18(3), 177-185.

- Wilde, Jerry, (1995). Treating anger, anxiety, and depression in children and adolescents. United States Of America: Taylor&Francis Ltd.
- Winne, Philip, (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(4), 327-353.
- Wilson, Brian, (2002). Models of Music Therapy Intervention in School Settings. *American Music Therapy Association*.
- Weinstein, Claire & Mayer, Richard, (1983). The teaching of learning strategies. İçinde, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (ss. 315-327). Nueva York: Macmillan.
- Wolters, Christopher, (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235.
- Johannes, van KEMENADE, Maarten, van SON & Nicolette, van HEESCH: "Performance Anxiety Among Professional Musicians in Symphonic Orchestras: A Self-Report Study", *Psychological Reports*, 77(2), 1995, 555-562 S.
- Vester, Frederic, (1997) *Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak*. (Çev. Aydın Arıtan) (1. baskı). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Yöndem, Zeynep Deniz, (2007). Performance anxiety, dysfunctional attitudes and gender in university music students. *Social Behavior and Personality*, 35, 1415-1426.
- Zimmerman, Barry, (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (ss. 1–20), New York, NY: The Guilford press.
- Zimmerman, Barry, (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, Barry & Kitsantas, Anastasia, (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8(1), 60-75.
- Zimmerman, Barry, & Martinez, Pons Manuel, (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.
- Zimmerman, Barry & Kitsantas, Anastasia, (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397–417.
- Zimmerman, Barry, (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13- 39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, Barry, (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 1–38). Mahwah, NJ: Erlbaum.

EK-1**Kişisel Bilgi Formu**

Değerli Öğrenci,

Bu üç ölçek sizin müzik yeteneğinize olan özyeterlik düzeylerinizin, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme becerilerinizin saptanması amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeklerdeki maddelerin her birini dikkatle okuduktan sonra, yanıt kağıdında her cümlenin size uygunluk derecesini gösteren seçeneği **X** ile işaretleyiniz. Lütfen hiçbir seçeneği boş bırakmayınız.

Bu çalışmada vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bilimsel bir araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Sabahat BURAK
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özge AYYILDIZ
Akdeniz Üniversitesi
Güzel Sanatlar Enstitüsü

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Yaşınız: 17-19 () 20-22 () 23 ve üstü ()
3. Okulunuzun adı:.....
4. Sınıfınız: 1 () 2 () 3 () 4 ()
5. Bireysel çalgınız:.....
6. Bireysel çalgınızı günde ortalama kaç saat çalışıyorsunuz?
1 saatten az () 1-2 saat () 3-4 saat () 5 saat ve üstü ()
7. Bireysel çalgınızı kaç yıldır çalmaktasınız?
0-2 yıl () 3-5 yıl () 6-8 yıl () 9 yıl ve üstü ()
8. En son anadal çalgı sınavından aldığımız başarı notu nedir?.....

EK-2
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Müzikle ilgili konularda kendimden şüphe duymam.					
2. Müzikle ilgili çalışmalarda hiç zorluk çekmem.					
3. Sınıfta bir müzik yeteneği yarışması yapılsa asla kazanamam.					
4. Müzik konusunda yetenekli olduğumu düşünmem.					
5. Arkadaşlarım yaptığım müziği gerçekten beğenirler.					
6. Günün birinde usta bir müzisyen olacağım.					
7. Koro ya da orkestralarda yer alabilecek kadar yeterliyim.					
8. Müzik konusunda kendimden çok fazla şey beklerim.					
9. İnsanlar müzik yeteneğime hayranlar.					
10. Müzik konusunda performansızım.					
11. Müzikteki gelişimimden memnunum.					
12. Müzikle ilgili her türlü çalışmaya kendimi hazır hissederim.					
13. Arkadaşlarıma kıyasla kendimi yetenekli bulurum.					
14. Müzik yeteneğim hakkında şüphe duyarım.					
15. Müzik yeteneği ile sıvrılmış biriyim.					
16. Müzikle ilgili en zor noktalarda bile zorlanmam.					
17. Çok zor bir eseri bile çalışmayı tereddütsüz kabul ederim.					
18. Müzikle ilgili beklentileri eksiksiz yerine getirebilirim.					
19. Kalabalık ortamlarda müzik yeteneğimi sergilemekten çekinmem.					
20. Müzikteki başarıyı en fazla yeteneğime borçluyum.					

EK-3

Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katlıyorum	Katlıyorum	Az Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Çalgımda iyi olmak benim için önemlidir.					
2. Çalgı çalmak en sevdiğim şeydir					
3. Bazen çalgı çalışmayı unutuyorum.					
4. Çaldığım eseri sevip sevmemem çalışma sürecindeki azmimi etkilemez.					
5. Çalgı çalışma saatlerine çok bağlı kalırım					
6. Hergün düzenli olarak çalgımı çalışırım.					
7. Çalgı çalışmaktan nefret ederim.					
8. Çalgı çalışmaya başladığımda yaptığım ilk şey kendime “bugün en çok neye çalışmam gerek?” sorusunu sormaktır.					
9. Yeni bir parçaya başladığımda nasıl çalışmam gerektiğine çoğunlukla karar veremem.					
10. Daha iyi bir sonuç için çalışmamı nasıl planlamam gerektiğini sıkça düşünürüm.					
11. Çalışmamı farklı hedefler için belirli sürelerle bölerim.					
12. Çalarken hata yaptığım bir bölümü defalarca çalışmam gerektiğini düşünürüm.					
13. Öğrendiğim yeni bir parçayı zihnimden şarkı gibi söylerim.					

14. Bir parçayı küçük bölümlere böler ve bunları birer birer çalışırım.					
15. Çalıştığım parçada zor bir pasajla karşılaştığımda onunla ilgili teknik çalışmalar yaparım.					
16. Bir parçayı çoğunlukla değişik tempolarda çalışırım.					
17. Çoğunlukla daha iyi bir yorum için çaldığım parçanın form analizini yaparım.					
18. Çoğunlukla çaldığım parçanın armonik analizini yaparım.					
19. Çalıştığım parçayı bir bütün olarak kafamda canlandırabilirim.					
20. Bir parçayı çalgım olmadan sessizce de çalışabilirim					
21. Çalıştığım parçayı zihnimde bir şarkı gibi sessizce söyleyebilirim					
22. Çalışırken sıklıkla durur ve müziğin nasıl olması gerektiğini düşünürüm.					
23. İyi ve kötü yanlarını belirlemek için çalışımı sıklıkla kaydederim.					
24. Çalgı performansımın güçlü ve zayıf yönlerini tam olarak biliyorum.					
Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
25. Bir parçayı gördüğümde nerede güçlükle karşılaşacağımı anlayarak çalışmamı ona göre düzenlerim					
26. Çalışma programıma çoğunlukla sadık kalırım.					

27. Çalışım hakkındaki yorumlarını almak için bir başka kimseye sıklıkla çalarım.					
28. Çalışmamı bölen her türlü etkenden çoğunlukla korunurum. (Cep telefonunu kapayarak, odanın kapısını kilitleyerek vs.)					
29. Çalgı yeteneğimin yeterli olmadığını düşünürüm.					
30. Çalgı yeteneğim olduğunu düşünürüm.					
31. Çalgımı çalarken çok yetenekli olmadığını düşünürüm					
32. Çalgı çalmayı müzikle ilgili diğer konulara oranla daha hızlı öğrenirim.					
33. Benimle aynı süredir çalan diğer arkadaşlarımla kıyasladığımda daha iyi olduğumu düşünürüm.					
34. Çalgımda bugüne dek hep iyi olmuşumdur.					
35. Bazen çalgımdan vazgeçmeyi düşündüm.					
36. Sevdiğim çalgıyı çalıyorum.					

EK-4

Müzik Performans Kaygı Ölçeği

MÜZİK PERFORMANS KAYGISI ENVANTERİ

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

		Kesinlikle katılmıyorum						Kesinlikle katılıyorum						
1-	Sık sık bir şeyler yapacak gücü bulmakta zorlanırım.....	0	1	2	3	4	5	6						
2-	Sıkça, hayatın bana verebileceği fazla bir şey olmadığını düşünürüm.....	0	1	2	3	4	5	6						
3-	Bir performans hazırlanırken çok çalışsam bile hata yapmam olasıdır.....	0	1	2	3	4	5	6						
4-	Performans öncesinde veya performans sırasında panik sayılabilecek duygular yaşarım.....	0	1	2	3	4	5	6						
5-	Bir konser öncesinde performansımın iyi olup olmayacağını asla bilemem.....	0	1	2	3	4	5	6						
6-	Performans öncesinde ya da performans sırasında ağzım kurur.....	0	1	2	3	4	5	6						
7-	Sık sık değerli bir insan olmadığımı düşünürüm.....	0	1	2	3	4	5	6						
8-	Performans sırasında kendimi performansını tamamlayıp tamamlayamayacağımdan emin olmayan bir halde bulurum.....	0	1	2	3	4	5	6						
9-	Alacağım değerlendirme sonuçlarını düşünmek performansımı etkiler.....	0	1	2	3	4	5	6						
10-	Performans öncesinde ya da performans sırasında midem bulanır ya da başım döner.....	0	1	2	3	4	5	6						
11-	Sık sık dinleyicilerden olumsuz bir tepki görme endişesi duyarım.....	0	1	2	3	4	5	6						
12-	Bazen belli bir sebebi olmaksızın kendimi endişeli hissedirim.....	0	1	2	3	4	5	6						
13-	Müzik eğitimine ilk başladığım zamanlardan beri sahneye çıkma konusunda endişe duyduğumu hatırlıyorum.....	0	1	2	3	4	5	6						
14-	Tek bir kötü performansın kariyerimi mahvedebileceğini düşünerek endişelenirim.....	0	1	2	3	4	5	6						
15-	Performans öncesinde ya da performans sırasında kalp atışlarım hızlanır ve kalbim göğsümdе gümür gümür çarpar.....	0	1	2	3	4	5	6						
16-	Endişe nedeniyle yapılmaya değer performans fırsatlarımdan vazgeçerim.....	0	1	2	3	4	5	6						
17-	Performans sonrasında yeterince iyi çalabildim mi diye endişelenirim.....	0	1	2	3	4	5	6						
18-	Performansım hakkındaki endişem ve gerginliğim, odaklanmamı ve konsantrasyonumu etkiler.....	0	1	2	3	4	5	6						
19-	Sıklıkla, bir konsere hazırlanırken bir felaket beklentisi ve dehşet içinde olurum.....	0	1	2	3	4	5	6						

MÜZİK PERFORMANS KAYGISI ENVANTERİ

		Kesinlikle katılmıyorum				Kesinlikle katılıyorum			
20-	<i>Performans öncesinde ya da performans sırasında kaslarımdaki gerginlik artar.....</i>	0	1	2	3	4	5	6	
21-	Sıklıkla hayattan bekleyebileceğim hiçbir şey olmadığını düşünürüm.....	0	1	2	3	4	5	6	
22-	<i>Performans öncesi o kadar endişelenirim ki uykum kaçar.</i>	0	1	2	3	4	5	6	
23-	Performans öncesinde veya performans sırasında sarsılma, titreme ya da ürperme yaşarım.....	0	1	2	3	4	5	6	
24-	<i>Başkaları tarafından incelenmek beni endişelendirir.....</i>	0	1	2	3	4	5	6	
25-	Performansımın nasıl olacağına dair kendi yargım konusunda endişe duyarım.....	0	1	2	3	4	5	6	

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1- Cinsiyetiniz
() Kadın () Erkek
- 2- Yaşınız (lütfen yazın)
- 3- Mezun olduğunuz lise
() Genel lise () Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi () Diğer Lütfen belirtin
- 4- Sınıfınız
() 1 () 2 () 3 () 4
- 5- Bireysel çalgınız (lütfen yazın)

Puanlar 0-150 arasında değişiyor.
105 puan üstü yüksek performans kaygısı
45 puan altı düşük performans kaygısı

EK-5
Meb İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/10/2017-E.124969



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50913635-605.01-E.124969
Konu : Özge AYYILDIZ'ın Araştırma İzni

04/10/2017

GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünün, Enstitünüz Müzik Anasanat Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge AYYILDIZ'ın "Çalgı Eğitiminde Öz Düzenlemeli Öğrenme ile Performans Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki" adlı araştırmasını İlimiz Kepez İlçesi ATSO Güzel Sanatlar Lisesinde uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 28.09.2017 tarih E.15204348 sayılı yazısı Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Ahmet ÖGKE
Rektör Yardımcısı

Ek:

- 1- Antalya İl Millî Eğit. Müd.'nün yazısı
- 2- Antalya İl Millî Eğit. Müd.'nün Olur yazısı
- 3- Uygulama Ölçeği (4 syf.)
- 4- Dilekçe Örneği

Adres: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Kampus / Antalya
Telefon: 0242 227 44 00/1300 Faks: 0242 310 15 09
e-Posta: oisdb@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: http://oisdb.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Arzu Löker
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 242274400

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

Tarih ve Sayısı: 29/09/2017-49222



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-605.01-E.15204348
Konu: Anket Uygulaması

28.09.2017

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :24/08/2017 tarih ve 30428 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Özge AYYILDIZ'ın "Çalgı Eğitiminde Öz Düzenlemeli Öğrenme ile Performans Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki" adlı araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesi ATSO Güzel Sanatlar Lisesinde uygulama isteği ile ilgili 24/08/2017 tarih ve 30428 sayılı yazısı İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 08/09/2017 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 18/09/2017 tarihli ve 14123864 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Müdürlüğümüz ve Üniversiteniz arasında yapılan "Eğitim İşbirliği Protokolü"nün 5. Maddesinin "d" bendinde yer alan "Yapılan Çalışmaların Sonuçları Tarafarca Paylaşılır" hükmü gereğince; araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (5 sayfa)
- 2- Dilekçe örneği (1 sayfa)

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
AŞİTİ E. AYDINIZIR
28 Eylül 2017
Nusret ÖZBAY
Memur

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 96d7-d726-345b-bf9e-265d kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.14124522
Konu : Anket Uygulaması

18.09/2017

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Özge AYYILDIZ'ın "Çalgı Eğitiminde Öz Düzenlemeli Öğrenme ile Performans Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki" adlı araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesi ATSO Güzel Sanatlar Lisesinde uygulama isteği ile ilgili 24/08/2017 tarih ve 30428 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 08/09/2017 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İznilerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Çalgı Eğitiminde Öz Düzenlemeli Öğrenme ile Performans Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesi ATSO Güzel Sanatlar Lisesinde, Okul Müdürlüklerimin bilgisi, takibi ve sorumluluğunda, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
18.09.2017

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sağlıksoy Mah. Humidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

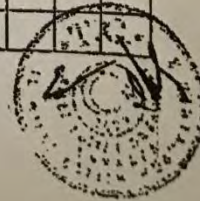
Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.muh.gov.tr> adresinden 2718-daba-347f-8848-1db5 koda ile teyit edilebilir.

ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Çalgımda iyi olmak benim için önemlidir.					
2. Çalgı çalmak en sevdiğim şeydir.					
3. Bazen çalgı çalışmayı unutuyorum.					
4. Çaldığım eseri sevip sevmeyem çalışma sürecindeki özümün etkilemesi.					
5. Çalgı çalışmamı saatlerime çok bağlı katırım.					
6. Her gün düzenli olarak çalgımı çalıştırırım.					
7. Çalgı çalışmamın nefret ederim.					
8. Çalgı çalışmaya başladığımda yaptığım ilk şey kendime "bugün en çok neye çalışmam gerek?" sorusunu sormaktır.					
9. Yeni bir parçaya başladığımda nasıl çalışmam gerektiğine çoğunlukla karar veremem.					
10. Daha iyi bir sonuç için çalışmamı nasıl planladım gerektiğini sıkça düşünürüm.					
11. Çalışmamı farklı hedefler için belirli sürelerle bölerim.					
12. Çalışırken hata yaptığım bir bölümü defalarca çalışmamı gerektiğini düşünürüm.					
13. Öğrendiğim yeni bir parçayı zihninden şarkı gibi söylerim.					
14. Bir parçayı küçük bölümlere böler ve bunları birer birer çalıştırırım.					
15. Çalıştığım parçada zor bir pasajla karşılaştığımda onunla ilgili teknik çalışmalar yaparım.					
16. Bir parçayı çoğunlukla değişik tempolarda çalıştırırım.					
17. Çoğunlukla daha iyi bir yorum için çaldığım parçanın form analizini yaparım.					
18. Çoğunlukla çaldığım parçanın armonik analizini yaparım.					
19. Çalıştığım parçayı bir bütün olarak kafimde canlandırabilirim.					
20. Bir parçayı çalgım olmadan sessizce de çalıştırabilirim.					
21. Çalıştığım parçayı zihnimde bir şarkı gibi sessizce söyleyebilirim.					
22. Çalışırken sıklıkla durur ve müziğin nasıl olması gerektiğini düşünürüm.					
23. İyi ve kötü yanlarını belirlemek için çalışmamı sıklıkla kaydederim.					
24. Çalgı performansımın güçlü ve zayıf yönlerini tanı olarak biliyorum.					



Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
25. Bir parçayı gördüğümde nerede güzellikle karşılayacağımı anlayarak çalışmamı ona göre düzenlerim.					
26. Çalışma programıma çoğunlukla sadık kalırım.					
27. Çalışmam hakkındaki yorumlarını almak için bir başta kimseye sıklıkla çağırım.					
28. Çalışmamı bölen her türlü etkenden çoğunlukla korunurum. (Cep telefonunu kapatarak, odamı kapatarak kilitleyerek vs.)					
29. Çalışma yeteneğimle yeterli olmadığımı düşünürüm.					
30. Çalışma yeteneğim olduğumu düşünürüm.					
31. Çalışmamı çalarken çok yetenekli olduğumu düşünürüm.					
32. Çalışma çalmayı müzikle ilgili diğer konulara oranla daha hızlı öğrenirim.					
33. Benimle aynı süredir çalan diğer arkadaşlarımla kıyasladığımda daha iyi olduğumu düşünürüm.					
34. Çalışmada bugüne dek hep iyi olmuşumdur.					
35. Bazen çalışmamdan vazgeçmeyi düşünürüm.					
36. Sevdiğim çalışmayı yapıyorum.					



MÜZİK PERFORMANS KAYGISI ENVANTERİ

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

Dr. Harun Özyavın

	Keskinlikle katılmıyorum					Keskinlikle katılıyorum
1- Sık sık bir şeyler yapacak gücü bulmakta zorlanırım	0	1	2	3	4	5 6
2- Sıkça, hayatın bana verebileceği fazla bir şey olmadığını düşünürüm.....	0	1	2	3	4	5 6
3- Bir performansa hazırlanırken çok çalışsam bile hata yapmam olasıdır.....	0	1	2	3	4	5 6
4- Performans öncesinde veya performans sırasında panik sayılabilecek duygular yaşam	0	1	2	3	4	5 6
5- Bir konser öncesinde performansımı iyi olup olmayacağına asla bilemem	0	1	2	3	4	5 6
6- Performans öncesinde ya da performans sırasında ağzım kurur.....	0	1	2	3	4	5 6
7- Sık sık değerli bir insan olmadığımı düşünürüm.....	0	1	2	3	4	5 6
8- Performans sırasında kendimi performansla tamamlayıp tamamlayamayacağımdan emin olmıyın bir halde bulurüm.....	0	1	2	3	4	5 6
9- Alacağım değerlendirme sonuçlarını düşünmek performansımı etkiler	0	1	2	3	4	5 6
10- Performans öncesinde ya da performans sırasında midem bulanır ya da başım döner.....	0	1	2	3	4	5 6
11- Sık sık dinleyicilerden olumsuz bir tepki görme endişesi duyarım	0	1	2	3	4	5 6
12- Bazı beşli bir sebepten dolayı kendimi endişeli hissederim.....	0	1	2	3	4	5 6
13- Müzik eğitimine ilk başladığım zamanlardan beri sahneye çıkma konusunda endişe duyduğumu hatırlıyorum.....	0	1	2	3	4	5 6
14- Tek bir kötü performansın kariyerimi mahvedebileceğini düşünerek endişelenirüm.....	0	1	2	3	4	5 6
15- Performans öncesinde ya da performans sırasında kalp atışlarım hızlanır ve kalbim göğsümde gümbür gümbür çarpar	0	1	2	3	4	5 6
16- Endişe nedeniyle yapılmaya değer performans fırsatlarımdan vazgeçerim.....	0	1	2	3	4	5 6
17- Performans sonrasında yeterince iyi çalabildim mi diye endişelenirüm.....	0	1	2	3	4	5 6
18- Performansım hakkındaki endişem ve gerginliğim, odaklanmamı ve konsantrasyonumu etkiler.....	0	1	2	3	4	5 6
19- Sıklıkla, bir konsere hazırlanırken bir felaket beklentisi ve dehşet içinde olurüm.....	0	1	2	3		



MÜZİK PERFORMANS KAYGISI ENVANTERİ

	Kesinlikle katılmıyorum						Kesinlikle katılıyorum
20- Performans öncesinde ya da performans sırasında kaslarımdaki gerginlik artar.....	0	1	2	3	4	5	6
21- Sıklıkla hayattan bekleyebileceğim hiçbir şey olmadığını düşünürüm.....	0	1	2	3	4	5	6
22- Performans öncesi o kadar endişelendim ki uykum kaçır.	0	1	2	3	4	5	6
23- Performans öncesinde veya performans sırasında sarılma, titreme ya da ürperme yaşarım.....	0	1	2	3	4	5	6
24- Başkaları tarafından incelenmek beni endişelendirir.....	0	1	2	3	4	5	6
25- Performansımın nasıl olacağına dair kendi yargım konusunda endişe duyarım.....	0	1	2	3	4	5	6

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1- Cinsiyetiniz
() Kadın () Erkek
- 2- Yaşınız (lutfen yazın)
- 3- Mezun olduğunuz lise
() Genel lise () Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi () Diğer Lütfen belirtin
- 4- Sınıfınız
() 1 () 2 () 3 () 4
- 5- Bireysel çalgınız (lutfen yazın)

Puanlar 0-150 arasında değişir.

105 puan üstü yüksek performans kaygısı
45 puan altı düşük performans kaygısı

ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

..... Üniversitesi Fakültesi..... Bölümü Öğrencisi/Öğretim Üyesi. "....." konulu "Tez/Yüksek Lisans/Doktora" programına esas olmak üzere, .../.../... tarih ve Sayılı yazınız ekinde yer alan Araştırma İzinine istinaden yürütmüş olduğum Anket/Araştırma çerçevesinde hazırladığım Rapor Örneği 2(iki) adet CD Ortamında ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

.../.../.....

Ad SOYAD

İmza

EK-6
Bildirim Sayfası

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]
Özge AYYILDIZ



T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

<i>Kişisel Bilgiler</i>	
Adı Soyadı	Özge Ayyıldız
Doğum Yeri	Karabük
Doğum Tarihi	17.12.1992
<i>İletişim Bilgileri</i>	
Telefon	05536531433
e-posta	Ozgee.ayyildiz@gmail.com
Adres:	
<i>Eğitim Bilgileri</i>	
Lise	Safranbolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
Lisans	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi/Müzik Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Antalya Akdeniz Üniversitesi GSE
<i>Kariyer Bilgileri*</i>	
İş Deneyimi	Müzik Öğretmeni (MEB)
Kurs-Sertifika	
Aldığı Ödüller	
Üyelikler	
İlgi Alanları	
Referanslar	

İmza

* Doldurulması zorunlu değildir.