

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİKOLOJİ ANASANAT DALI
PERFORMANS SANAT DALI**

**MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI PERFORMANS YÖNETİMİ
ÖZ YETERLİK ALGILARI PERFORMANS KAYGI DÜZEYLERİ VE
ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Özlem YORULMAZ BİRDAL

KOCAELİ/2021

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİKOLOJİ ANASANAT DALI
PERFORMANS SANAT DALI**

**MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI PERFORMANS YÖNETİMİ
ÖZ YETERLİK ALGILARI PERFORMANS KAYGI DÜZEYLERİ VE
ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Özlem YORULMAZ BİRDAL

Danışman

Doç. Dr. Ümit Kubilay Can

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 07.07.2021/16

KOCAELİ/2021

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİKOLOJİ ANASANAT DALI
PERFORMANS SANAT DALI**

**MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI PERFORMANS YÖNETİMİ
ÖZ YETERLİK ALGILARI PERFORMANS KAYGI DÜZEYLERİ VE
ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Tezi Hazırlayan: Özlem Yorulmaz Birdal

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 07.07.2021/16

Jüri Başkanı:

Jüri Üyesi:

Jüri Üyesi:

KOCAELİ 2021

ÖN SÖZ

Yapılan bu çalışmada, Mesleki Müzik Eğitimi Alan Müzik Bölümü öğrencilerinin Çalgı Performans Yönetimi Öz yeterlik İnançları ve Çalgı performans Kaygı düzeyleri belirlenmiş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda müzik bölümü öğrencilerinin kendi çalışmalarını yönetirken kariyeri için yaptığı planlamaların, zamanı kullanım şekillerinin, performans çalım stratejilerin, sahneyi etkin kullanma ile tedbirli olabilmenin, kişinin kendi farkına varması ve motivasyonu ile hedeflerine ulaşmadaki mesafesini kontrol altına almasına olanak sağlamaktadır. Aralarında ters oranlı bir anlamlılık bulunan öz yeterlik ve kaygı düzeylerine göre; Öz-yeterlik algısı arttıkça kaygı düzeylerinde azalmalar meydana gelmektedir.

Çalışmanın örneklem grubunu Konservatuar, Eğitim Fakültesi ve Güzel Sanatlar Fakültelerinin bulunduğu 16 üniversitenin 18 bölümünde okuyan 520 müzik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Ülkemizde ve dünyada yaşanan Covid-19 salgını nedeni ile verilerin toplanması birebir yerine internet erişimi vasıtasıyla gerçekleşmiştir. Bu kapsamda ölçeklerin uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen konservatuar müdürleri, bölüm başkanlarına ve eğitimcilerimize teşekkür ederim.

Bu araştırmada bilimsel katkıları bulunan danışmanım Doç. Dr. Ümit Kubilay Can' a ölçek geliştirme ve veri toplama alanlarındaki destekleri için teşekkür ederim. Ayrıca istatistik bilgileri ve yardımları için Sayın Oğuz Akpınar'a, mental olarak her zaman yanımda olan sevgili viyolonsel hocam Öğr. Gör. Yeşim Madanoğlu'na, Performans Kaygı Envanterini Türkçeye çeviren ve bu çalışmada kullanmama izin veren Doç. Dr. Banu Özevin Tokinan'a teşekkür ederim

Tez yazım aşamasında her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim İbrahim Birdal'a, bana zaman kazandırarak çalışmama yoğunlaşmamı

sağlayan kayınvalidem Şerife Birdal' a, bana olan inançlarını hiç bırakmayan annem Aysel Yorulmaz ve babam Hasan Yorulmaz'a ve tüm bunları yapabilecek gücü sağlayan en önemli varlığım sevgili oğlum Deniz Birdal'a teşekkür ederim.

Özlem Yorulmaz Birdal

2021



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	iii
ABSTRACT	vii
KISALTMALAR VE SİMGELER	ix
ŞEKİLLER	x
TABLolar	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ.....	2
1.1.Problem	3
1.2.Amaç	4
1.3.Önem.....	5
1.4.Sınırlılıklar	5
1.5.Sayıtlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2.KONU İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR	6
2.1. Türkiye’ de Mesleki Müzik Eğitimi.....	6
2.1.1. Çalgı Eğitimi.....	6
2.2.Öz' e Bağlı Kavramlar.....	8
2.2.1. Öz-Yeterlik	8
2.2.3. Öz Değerlendirme	17
2.2.4. Öz Düzenleme.....	17
2.3.1. Çalgı Performans Yönetimi	19
2.4.Kaygı.....	23

2.4.1.Müzik Performans Kaygısı.....	28
2.5. İlgili Araştırmalar.....	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Ölçme Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2. Çalgı Performans Yönetimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	45
3.3.3. Müzik Performans Kaygı Envanteri.....	47
3.4. Verilerin Analizi.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR	52
4.1. Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	52
4.2. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular	81
4.3. Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algıları ile Müzik Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	109
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	112
KAYNAKÇA	128
EKLER.....	146
ÖZGEÇMİŞ.....	149

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Müzik Bölümü Öğrencilerinin kendi çalgı performanslarını yönetirken öz yeterlik inançlarının ve çalgı performansı sırasında yaşadığı kaygı düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkinin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesidir.

Türkiye’de çeşitli illerdeki Konservatur, Eğitim Fakültesi ve Güzel Sanatlar fakültelerinin bulunduğu 16 üniversitenin 18 müzik bölümüne uygulanan bu çalışmada; 1., 2., 3., 4. Sınıf, yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik alanlarında okuyan toplam 520 öğrencinin verileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler katılımcılara uygulanan üç bölümlü bir anket formu ile elde edilmiştir. Bu formun içerisinde öğrencilerin demografik özelliklerinin bulunduğu Kişisel Bilgi Formu, Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Müzik Performans Kaygı Envanteri bulunmaktadır.

Araştırmada Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği’nin Cronbach Alfa ile alt boyutlarının iç tutarlılığı ve güvenilirlik katsayısı genel olarak 0,955 olarak hesaplanmış ve yüksek bulunmuştur. Müzik Performans Kaygısı Envanterinin genel güvenilirlik katsayısı da 0.962 olarak yüksek ve güvenilir bulunmuştur. Araştırma sonucunda uygulanan Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinde (ÇPYÖA), öğrenciler kendilerini olumlu algılamış ve yeterli görmüşlerdir. Öğrencilerin ÇPYÖA ölçeğinin alt boyutlarına göre öz-yeterlik düzeylerinin yüksekten aza göre sıralanışı; Kariyer Yönetimi, Sahne Yönetimi, Yürütücü biliş ve Motivasyon, Çalgı Çalışma Yönetimi ve Zaman yönetimi şeklindedir. Müzik Performans Kaygı Envanteri’nin uygulandığı öğrencilerin genel müzik performans kaygı düzeyleri “orta” olarak bulunmuştur. Alt boyutlar ile ele alınınca öğrencilerin kaygı düzeyleri Yüksek’ten Az’a doğru sıralanışı; Somatik Kaygı, Kişisel Denetim, Fizyolojik Savunmasızlık, Psikolojik Savunmasızlık ve Negatif Performans Algısı şeklindedir.

Müzik bölümünde okuyan öğrencilerin Çalgı performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algıları ile Müzik Performans kaygısı düzeyleri arasında “Orta” derecede, negatif yönlü, güçlü ve zayıf olarak değişken yapıda anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-Yeterlik, Kaygı, Performans Yönetimi, Çalgı Eğitimi, Müzik Eğitimi



ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between Music Department students in terms of various demographic characteristics by determining their self-efficacy beliefs while managing their instrument performances and their anxiety levels during instrument performance.

In this study, which was applied to 18 music departments of 16 universities in various provinces of Turkey with Conservatory, Educational Sciences and Fine Arts faculties; The data of a total of 520 students studying in 1st, 2nd, 3rd, 4th grade, master's, doctorate and proficiency in arts were analyzed. The data obtained in the study were obtained through a three-part questionnaire form applied to the participants. This form includes a Personal Information Form containing students' demographic characteristics, Instrument Performance Management Self-Efficacy Scale and Music Performance Anxiety Inventory.

In the study, the internal consistency and reliability coefficient of the Cronbach Alpha and its sub-dimensions of the Instrument Performance Management Self-efficacy Scale were generally calculated as 0.955 and were found to be high. The overall reliability coefficient of the Music Performance Anxiety Inventory was found to be high and reliable as 0.962. In the Instrument Performance Management Self-Efficacy Perception Scale (MPLOA), students perceived themselves positively and considered themselves competent. The ordering of students' self-efficacy levels according to the sub-dimensions of the MPLOA scale from high to low; Career Management, Stage Management, Executive cognition and Motivation, Instrument Working Management and Time management. The general music performance anxiety levels of the students to whom the Music Performance Anxiety Inventory was applied were found to be "medium". When considered with the sub-dimensions, the anxiety levels of the students are ranked from High to Less; Somatic Anxiety, Self Control, Physiological Vulnerability, Psychological Vulnerability and Negative Performance Perception.

Significant differences were found between the Musical Performance Management Self-Efficacy Perceptions of the students studying in the Music Department and their Music Performance Anxiety levels as "moderate", negative, strong and weak.

Keywords: Self-Efficacy, Anxiety, Performance Management, Instrument Education, Music Education



KISALTMALAR VE SİMGELER

GSL: Güzel Sanatlar Lisesi

GSF MB.: Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü

Müzik E.ABD.MÖB: Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bölümü

Konservatuar MB.: Konservatuar Müzik Bölümü

ÇPYÖA: Çalgı Performans Yönetimi Öz- Yeterlik Algısı Ölçeği



ŞEKİLLER

Şekil 1: Öz-yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri.....16

Şekil 2: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algıları ile Müzik Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki..... 111



TABLULAR

Tablo 1: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Dağılımları ($n=520$)	42
Tablo 2: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları ($n=520$)	43
Tablo 3: Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	47
Tablo 4: Müzik Performans Kaygısı Envanterine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	48
Tablo 5: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler ($n=520$)	53
Tablo 6: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	54
Tablo 7: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Sınıflarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	56
Tablo 8: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	58
Tablo 9: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	60
Tablo 10: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bireysel Çalgılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	61
Tablo 11: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çalgıyı Günlük Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	64
Tablo 12: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bireysel Çalgılarını Kendilerinin Seçmesine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	66
Tablo 13: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bireysel Çalgıdan Memnun Olmaya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 14: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Düzenli Olarak Çalgı Dersi Vermelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	70
Tablo 15: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Müzikle İlgili İş Yapmaya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	72

Tablo 16: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Konsere Çıkma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	75
Tablo 17: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Aile Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	77
Tablo 18: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo.....	80
Tablo 19: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ($n=520$).....	82
Tablo 20: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	83
Tablo 21: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Sınıflarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	85
Tablo 22: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	89
Tablo 23: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	90
Tablo 24: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Bireysel Çalgılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	92
Tablo 25: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Çalgıyı Günlük Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	96
Tablo 26: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Bireysel Çalgılarını Kendilerinin Seçmesine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	97
Tablo 27: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Bireysel Çalgıdan Memnun Olmaya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	98
Tablo 28: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Düzenli Olarak Çalgı Dersi Vermelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 29: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Müzikle İlgili İş Yapmaya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	103
Tablo 30: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Konsere Çıkma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	105
Tablo 31: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Aile Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	106

Tablo 32: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo 109

Tablo 33: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algıları ile Müzik Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları 110



GİRİŞ

Müzik eğitimi sahip olunan bir eğitim hakkıdır. Kişinin müzikal temele sahip olabilmesi için ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında genel müzik eğitimi verilmektedir. Bu eğitimlerin öğrencinin gelecek planlarının içinde hedeflediği meslek dalına geçişinde de yönlendirici bir etkisinin olması olağan bir durumdur. Müzik eğitimi, temelde bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2018, s.11). Öğrencinin müzik yaşantısında planlı programlı belirli bir yöntem izleyerek oluşturulmuş bir düzen içerisinde ulaşılmak istenen hedeflere doğru yol alınır. Müzik eğitiminde önceliğin dinlemeyi öğrenmek olmasından dolayı öğrencinin iletişim yönünü kuvvetlendirebilir. Müziği meslek olarak seçen bireylerden düzenli ve planlı bir şekilde çalgı çalışmalarını sürdürmeleri ve bu çalışmalarını yönetebilmeleri beklenir.

Çalgı eğitimi özellikle mesleki müzik eğitiminin önemli bir parçasıdır. Çalgı eğitimi bireyin psiko - motor becerilerinin gelişmesini ve kendi yapabilirliklerinin farkına varmasını sağlamaktadır. Birey bu çalışmanın sonucunu bir performans sergileyerek ortaya koyar. Bu performansın istenilen düzeyde sergilenebilmesi için bireyin belirli bir plan ve program çerçevesinde kendisini izleyip gözlemleyerek ve yeri geldiğinde kendisini değerlendirerek yönetmesi gerekmektedir. Kendisini yönetebilmesi için bireyin neyi nasıl yapabileceğini bilmesi ve bu doğrultuda özgüveninin yüksek olması gerekir. Bu olgular doğrultusunda istenilen iyi bir performans için kişinin öz-yeterlik düzeyi büyük önem taşımaktadır.

Öz-Yeterlik kavramı Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Kişinin neleri yapıp yapamayacağını farkında olması ve bir problem veya herhangi bir durumda çözüm için etkili ve doğru bir tercih(seçim) yapabileceğine olan inancıdır. Bu doğrultuda bireyin kendi çalışmalarını hedeflerine uygun bir şekilde doğru yönetebiliyor olması ve motivasyonunu düşürmemesi, öz-yeterlik algısının güçlü olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlik algısı güçlü olan insanlar kendilerine zor hedefler seçer ve bu hedeflerin üstesinden kolaylıkla gelebilirler. Çalışma düzeni

dağınık ve ruh hali değişken olan kişilerin ise öz-yeterlik algıları düşük olmaktadır. Bu bireyler ise sorumluluk almaktan korkar ve hata yapma olasılıkları ise (Locke ve Latham, 1990) yüksektir. Bir çalgı performansının istenilen düzeyde sergilenebilmesi için bireyin öz-yeterlik algı düzeyinin yüksek olması büyük önem taşımaktadır.

Müziksel performansın kalitesini öz yeterlik algısı dışında performans kaygısı gibi psikolojik faktörler de etkiler. Kaygı “üzüntü, endişe duyulan düşünce” olarak tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr, 2021). Farklı düzeylerde yaşanan kaygı durumları vardır. Hafif düzeyde yaşanan kaygı, bireyi motive ederek ve farkındalık kazandırarak olumlu etkiler gösterirken, yüksek düzeyde yaşanan kaygı ise konsantrasyon kaybından boğulma hissi, ölüm korkusu gibi gitgide daha da kötüleşen sorunlara sebep olmaktadır (Kuzu ve Ergöl, 2019). Performans kaygısının özel bir türü olan müziksel performans kaygısı müzisyenlerde var olan, bir başarısızlık korkusu ya da performansı sırasında meydana gelebilecek potansiyel bir problemin izleyiciler tarafından olumsuz değerlendirilebileceği korkusudur (Doğan ve Tecimer, 2019, s.516). Seyirci karşısında kaygılanan bireylerde genellikle dehşete kapılma, panik hissi, uyku bozuklukları, baş ağrısı, titreme, terleme, ağız kuruluğu gibi belirtiler (Köknel, 1982; Kuyucu, 2001; Doğan ve Tecimer, 2019) görülebilmektedir. Birey sergilemesi beklenen çalgı performansına öz-yeterlik algı düzeyi yüksek bir şekilde çok iyi hazırlanmış olsa da seyirci karşısına geçtiği zaman performansını sergilerken kaygı durumu yaşayabilmektedir (Salmon 1990).

BİRİNCİ BÖLÜM

1.ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ

1.1.Problem

Çalgı Performansı müzik alanının öncelikli konularından biridir. Bu konuyu icracılar ve eğitimciler sürekli olarak irdelemektedirler. Çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilebilen çalgı performansının, öğrencinin hangi davranışları üzerinde etki ettiğinin bulunmasının, yönetim gerektiren alanların tespit edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma içerik olarak bakıldığında daha çok çalgının nasıl icra edildiğini ya da edilmesi gerekliliğini ortaya koyan konular çerçevesinde ağırlık kazanmaktadır. Fakat icracının performansını etkileyen başka durumlarda vardır. İcracının öz bakışı ve kaygı düzeyi de çalgı performansını etkileyen unsurlardan görülebilir. Öz kavramları içerisinde, öz saygı, öz düzenleme, öz değerlendirme gibi öz yeterliliğin temel bileşenleri bulunmaktadır. Öz-yeterlik bu bileşenlerin oluşum aşamalarını da kapsamaktadır. Bu durum müzik alanında genelde öz-yeterlik algılarının incelenmesinin sebebi olarak söylenebilir. Müzik performans kaygısı ve öz yeterlilik konuları son yıllarda araştırmacıların dikkatini çekmektedir. İlgili çalışmalara bakıldığında bu iki konunun alanda ayrı olarak ele alındığı görülmektedir. Aslında birbirleri ile ters yönde ama anlamlı bir ilişkisi olduğu düşünülmektedir (Işkın, 2018). Performans kaygısı ve öz-yeterlik konularını beraber ele alan çalışmaların gerçekleştirilmesi, icracıların performanslarını etkileyen faktörlerin daha anlaşılır olmasında yol gösterici olabilir.

Müzik bölümü öğrencilerinin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları ile müzik performans kaygı düzeyleri arasında ilişkinin ne yönde olduğunun ortaya konulması bu çalışmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2.Amaç

Bu çalışmanın amacı, Müzik bölümü öğrencilerinin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik inancı ile müzik performans kaygı düzeylerini belirlemek; çeşitli demografik değişkenler açısından değerlendirmek, Müzik bölümü öğrencilerinin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik inancı ile performans kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin yönünü saptamaktır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Müzik bölümü öğrencilerinin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Müzik bölümü öğrencilerinin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları; Okunan ya da mezun olunan üniversite, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı, günlük çalışma süresi, anadal çalgısını seçebilme, anadal çalgı memnuniyeti, düzenli olarak çalgı dersi verme, müzikle ilgili çalma işleri yapma, bir yılda görev alınan akademik konser sayısına ve ailenin göstermiş olduğu tutuma göre farklılaşmakta mıdır?
3. Müzik bölümü öğrencilerinin performans kaygı düzeyleri nedir?
4. Müzik bölümü öğrencilerinin performans kaygı düzeyleri; okunan ya da mezun olunan üniversite, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı, günlük çalışma süresi, anadal çalgısını seçebilme, anadal çalgı memnuniyeti, düzenli olarak çalgı dersi verme, müzikle ilgili çalma işleri yapma, bir yılda görev alınan akademik konser sayısına ve ailenin göstermiş olduğu tutuma göre farklılaşmakta mıdır?
5. Müzik bölümü öğrencilerinin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları ile performans kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Önem

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları ile performans kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bu çalışmada, elde edilen sonuçların icracıların çalgı performanslarını etkileyen unsurların neler olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Müzik öğrencilerinin performansını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin belirlenmesi ile oluşabilecek olumsuz etmenlerin, performansın hazırlık sürecinde çeşitli alanlarda yönetim becerileri ile ortadan kaldırılabilmesi düşünülmektedir. Ayrıca Çalgı Performans Yönetimi Öz yeterlik Ölçeğinde yer alan kariyer yönetimi, zaman yönetimi, çalgı çalışma yönetimi, sahne yönetimi, yürütücü biliş ve motivasyon alt boyutlarından elde edilen verilerin doğrultusunda, öğrencilerin yönetim becerilerini gözlemleme olanağı tanıyacaktır. Elde edilen bu çıkarımların çalgı eğitimi alanına geniş bir bakış açısı kazandıracığı umut edilmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma, Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bölümü, Konservatuar Müzik Bölümü ve Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümlerinde okuyan lisans ve lisansüstü öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

1.5.Sayıtlar

Katılımcıların ölçeklerde yer alan soruları samimi ve içten cevapladıkları varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KONU İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

2.1. Türkiye’ de Mesleki Müzik Eğitimi

Mesleki Müzik Eğitimi, müzik alanının herhangi bir kolu üzerinde yoğunlaşarak o kolu meslek olarak tercih eden bireylerin, yetenek ve istekleri doğrultusunda müziksel davranışlar edinmesini sağlamak amacıyla örgün eğitim kurumlarında ve benzer yerlerde verilmektedir. *Müzik sanatçılığı eğitimi (bestecilik, doğaççılık, seslendiricilik / yorumculuk, yönetkenlik eğitimi), müzikbilimciliği eğitimi, müzik öğretmenliği/eğitimciliği eğitimi, müzik teknikçiliği eğitimive müzik yöneticiliği eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca kol ve dallarını oluşturur* (Uçan, 2018, s.36).

Bireyde mesleki müzik eğitimi alabilmesi için belirli bir yetenek ve kapasite aranmaktadır. Yetenek sınavlarından sınanarak seçilen bireylerin, mesleki müzik eğitiminde düzenli ve planlı bir şekilde belirli yöntemler çerçevesinde ilkeli ve kurallı olarak seslendiren, araştıran ve uygulayarak öğreten sanatçı, eğitici, bilimci kısacası bir müzik insanı olarak yetişmesi beklenir.

2.1.1. Çalgı Eğitimi

Mesleki müzik eğitiminde çalgı eğitimi çok önemlidir. Bir çalgıyı çalabilme becerisi gösterebilmek için birtakım becerilerin kazanılması gerekmektedir (Özmenteş, 2005). Bu beceriler çalgı ile kazanılan veya var olan müziksel davranışların üzerinde gelişim ve değişim gösterebilmesidir. Bu sayede müziği daha rahat anlayarak tanımlama ve yorumlamalara varılabilir.

Çalgı eğitimi ile öğrenciye kazandırılması gereken, bilişsel (zihinsel, zihni), duyuşsal (duygusal, hissi) ve devinişsel (devinimsel, hareki) olarak üç grupta toplanabilecek davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlardan, çalgı eğitiminde çalgı terimlerinin öğrenilmesi ve çalgı çalmada gereken tekniklerin kavranması bilişsel alanı, çalgının sevilmesi, çalmaya ilişkin disiplinli çalışmaya yönelik bir tutum geliştirilmesi ve çalgı çalmaya yaşantıda yer verilmesi duyuşsal alanı, çalgı çalmada iki elin eş güdümünün sağlanması, çalgı çalmada karşılaşılan problemleri çözmeye yönelik davranışların kazanılması ise devinişsel alanı kapsamaktadır (Özen, 2004, s.60). Doğru öğrenilen bir çalım tekniği, çalımını kolaylaştırır. Rahat çalım sağlayarak bireyin çalgısına olan istek ve arzusu ile duyuşsal davranışların artış göstermesi çalgı çalışmalarına karşı özgüven oluşumunu sağlamaktadır. Çalgı eğitimi için eğitim veren kişinin yeterli donanımına sahip olmasının yanında bilgi aktarım gücünün de kuvvetli olması beklenir. Bu durum sonucunda çalgı eğitimcilerinin büyük bir önemi vardır. Yanlış öğretilen çalgı teknikleri öğrencide zorlayıcı hareketlere ve çalgısını benimseyememesine sebep olmaktadır. Bu durumdan dolayı öğrencinin eğitim altındayken düzenli takip edilmesi, doğru çalım tekniklerinin öğrenilmesi ve uygulanmasını kolaylaştırır. “Çalgı eğitimi sürecinin verimli olabilmesi için birtakım niteliklere ihtiyaç vardır. Çağdaş anlamda çalgı eğitiminin üç ana niteliği; bilimsellik yani yapılan her işin bilimsel bir temele dayandırılması; geçerlilik yani öğrenilen her davranışın hayatta ve mesleki müziksel yaşantıda kullanılabilirliği; güzellik yani bireyin iç dünyasına yönelik estetik bir kaygı içermesidir” (Tanrıverdi, 1996, s.14).

Çalgı eğitiminde sesin algılanabilirliği önde gelmektedir. Bu yüzden çalgı çalarken aynı zamanda kendini etkin dinleyebilmek büyük önem taşır. Sesin yapısı, yüksekliği, vurgusu vb. gibi sesin çeşitli özelliklerinin doğru bir şekilde duyulması, içselleştirilerek çalıcı tarafından uygulanması gerekir. Doğru tekniklerle verilen doğru sesler, entonasyonu düzelterek çalımın kalitesini yükseltmektedir. Bu sayede çalıcı ve dinleyici sergilenen çalgı performansından zevk alabilir. Bu durum çalıcı için enstrümanına karşı duyuşsal güdülenmenin artmasına, dinleyen için de müziksel zevklerinin gelişmesini sağlamaktadır.

Mesleki yönelmelerde çalgı eğitimine genellikle küçük yaşlarda başlanılır. Böylece ince motor kaslar daha rahat geliştirip kuvvetlendirilebilir. Çalgısıyla bütünleşen bireyin tüm dikkatini vererek çalışmalarına yoğunlaşması belirli bir disiplin çerçevesinde kendisini geliştirmesi beklenir. Üzerinde uzmanlaşılan çalgının türlerine göre dikkat edilmesi gereken durumlar vardır. Yaylı çalgılarda entonasyon bozukluğu diğer çalgılara göre daha fazla karşılaşılan bir durumdur. Bu yüzden diğer çalgı türlerinde de görülen yanlış teknikle çalışma ve yanlış pozisyonda uzun süre kalma gibi çalım zorlaştırıcı durumların yanında entonasyon çalışmalarıyla bu problemin giderilmesi gerekir. Tüm bu sorunların giderilmemesi, çalıcı için sakatlanmalara yol açabilmektedir. Düzenli takip halinde yapılan çalışmalar ve beraberinde sürdürülen çeşitli esneme hareketleri ile çalgı çalışmada istenilen kondüsyon sağlanmış olmaktadır.

2.2. Öz'e Bağlı Kavramlar

Öz kavramı, Türk Dil Kurumu Ruhbilim Terimleri Sözlüğü (1974)' ne göre; Bireyi oluşturan tüm özelliklerin karmaşık örgütü, Felsefe Terimleri Sözlüğü(1975)' ne göre diğer tanımlar; Varlığın aslını kuran şey; temel özellik. Bir şeyin ne olduğu, nasıl olduğu olgusu, bir şeyi o şey yapan, öyle oluşunu sağlayan şey; bir varlığın yapısını kuran şey. Bir şeyin bireysel ve gerçek olan kendine özgü biçimi; kendine olan belirtisi olarak tanımlanmaktadır. İngilizce anlamı "Self" olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu ile ilgili "Self Efficacy Belief" kavramı ise "Öz-yeterlik algısı" olarak çevrilmektedir (www.tdk.gov.tr, 2021).

2.2.1. Öz-Yeterlik

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının içinde Öz yeterlik kavramı yer almaktadır (Hamurcu, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007). Sosyal Öğrenme Kuramı; bireyin kendisi hakkında düşünebilme, belirli bir yargıda bulunma ve kendisini yansıtabilme kapasitesidir (Çakır, Kan, Sümbül, 2006). Öz yeterlik davranışın oluşum aşamasını etkiler. Bireyin çeşitli durumlarla baş edebilmesi, bir performansı

sergileyebilmesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde uygulayabilme inancıdır.

1950'li yılların sonunda öne atılan iyi-oluş kavramı bireylerin var olan çevresini tanıyarak kendi öznel değerlendirmelerini yapabilmesini sağlar. Bu sayede birey kendi yaşam olgusundan duygusal olarak olumlu veya olumsuz bir etkileşim gösterir. Çevresini kendi öz benliği ile tanımlayabilen bireyin bir performans sergilemek için göstermiş olduğu olumlu yaklaşımlar iyi-oluş kavramının sürdürülebilir bir süreç olmasını sağlamaktadır (Seligman ve Csikszentmihayi, 2000).

Öz yeterlik kavramı Psikalanalitik yaklaşım ve Davranışçı yaklaşımların etkisi ile şekil almıştır. 1941 yılında geliştirilen Sosyal Öğrenme ve Taklit teorisinin yetersiz olduğunu düşünen Albert Bandura 1963 yılında Richard Wolters ile Sosyal Öğrenme ve Kişisel Teorisini geliştirmiştir. Geliştirilen bu teorinin ana unsurunun bireysel inançlar olduğunu Bandura 1977' de geliştirdiği makalesinde açıklamıştır. Bireysel inançlarda bireyin kendi yapabilirliklerine olan inancı, seçim yapabilme gücü, bir durum için ne kadar çaba sarf edeceği ve zorlu durumlardan kurtulma yollarını kavramalarını kapsamaktadır (Pajeres, Bandura, 1997). İnsan davranışları, Sosyal Bilişsel Teorinin unsurlarından; İnsan, Kişisel Faktörler, Davranış ve Çevre'nin çeşitli durum ve derecelerle birbiriyle etkileşimi sonucunda belirlenmektedir (Türkmen, 2009).

Bir davranışın gerçekleşmesi için sarf edilen gücün miktarı Albert Bandura'ya göre öz yeterliğin temel kaynağıdır (Türkmen, 2009). Öz yeterliğin diğer tanımlamalarını Bandura şu şekilde yapmıştır; Bireyin yapması gereken bir iş için sahip olduğu yetenek ve o yeteneğe olan inancı. Aynı zamanda çeşitli zorlu durumlara baş edebilme yollarının ortaya çıkarılmasını sağlayan yargılardır (Heslin, 1999; Bandura, 1997).

Bireyin beklentilerine karşı göstermiş olduğu çaba ve istek, öz-yeterliğin niteliğini göstermektedir. Günlük yaşantılarda karşılaşılan olumsuz durumların üstesinden gelebilmek için bireyin kendi yeteneklerine olan güveni ve çabası olumsuz deneyim geçmişi olmasına rağmen kuvvetle güçlenmesi arzu edilen performansa ulaşmayı sağlamaktadır (Köksal, Güler ve Çetin, 2019).

Öz-yeterlik için önemli olan bireyin yeteneklerinin miktarı değil niteliğidir. Bu doğrultuda kişi bir performans sergilemek istediğinde gerekli yetenek ve çalışmalarını organize ederek kendisini yönetmesi, değerlendirmesi gerekmektedir. Albert Bandura'ya göre bireysel çaba ve devamlılık öz yeterliği olumlu etkileyerek istenilen performansın sergilenmesini sağlamaktadır (Heslin, 1999). Öz yeterliği güçlü olan bireyler kendi kapasitelerini zorlayıcı görevler seçerek var olan potansiyelini yükseltirler. Öz yeterliği düşük bireylerin ise almış olduğu görevlerin üstesinden gelebilecek inançlarının olmamasından başarısızlık yaşamaları olası bir durum haline gelebilmektedir.

Öz-yeterlik algısında bireyin bir durum karşısındaki hislerin nasıl geliştiği ve davranışın oluşabilmesi için kendisini motive etmesi etkilidir. Bu davranışlar Öz-yeterlik algısına ait dört önemli kaynaktan etkilenecek meydana gelmektedir (Bandura 1993).

2.2.1.1. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları

Öz-Yeterlik algısının oluşumunda beslendiği dört tane kaynağı bulunmaktadır. Bunlardan ilki Doğrudan Deneyimler (kişinin yaşantısı); öz-yeterlik algısını en çok elde ettiği başarıları destekler. Bireyin doğrudan kendi yaşantıları ile elde ettiği başarı veya başarısızlıkları sonucunda göstermiş olduğu tutumdur (Semenoğlu, 2009). Bu durumda bireyin geçmiş yaşantılarında benzer bir konuda göstermiş olduğu başarı sayesinde gelecekte karşılaşılan benzer durumlarda da başarı elde edeceğine olan inancı gelişmektedir. Bu sayede benzer bir işi güdülenerek istekli bir

biçimde üstlenebilmektedir. Geçmiş yaşantılarında bireyin benzer bir konuda yaşadığı başarısızlık durumu ise gelecekte benzer bir durumda yine başarısız olacağına olan inancı yüzünden benzer işler karşısında kaygılanıp o işi görmezden gelmesine (Saygı, 2009., Tuzcu, 2010., Şeker,2011., Duy ve diğ., 2009) sebep olmaktadır. Birey, öz-yeterlik algısı daha güçlenmeden bir başarısızlık ile karşı karşıya kaldığında kendi yapabileceklerine olan inancı sarsılmaktadır (Bandura, 1986).

Bireyin yaptığı iş için sarf ettiği çaba ile istenilen sonuca ulaşmadaki yardımcı dış etkenler de öz-yeterliği etkiler. Önemli olan performansa hazırlanma durumunda kendine özgü oluşan davranışlardır. Bireyin çabası dışındaki şans ve diğer etmenler güçlü bir öz-yeterlik algısının dışında oluşmaktadır. Kişi bu etmenlerin de performans için olacağına koşulsuz inanırsa yaşayacağı başarısızlık durumunda toparlanması zor bir hal alabilmektedir. Bu durum kişinin Öz-yeterlik algısının yeterince güçlü olmadığını bir göstergesidir (Pajares,2002).

Öz-yeterlik algısının oluşumunda beslendiği ikinci kaynak olan Dolaylı Deneyimler (Başkasının Başından Geçmiş Deneyimler); Birey kendi yaşantısına benzer bir etkinlikte başkasının yaşantılarında edindiği başarı veya başarısızlık durumunu kendine model alır. Bu şekilde yapacağı işte başarı elde edip edemeyeceğine dair yargılarda bulunur (Semenoğlu, 2009). Yani kişi gözlem yoluyla yapacağı işi başaran benzer nitelikli kişiyi inceleyerek o işe olan öz-yeterlik algısını arttırır. Gözlenen sonucun olumlu olması ile birey o işin üstesinden gelebileceğine inanırken, olumsuz sonuçlanan durumda ise o işe girmekten kendisini geri çekecektir (Duy ve diğ., 2009). Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir (Avcı, 2006). Dolaylı deneyimler, kişinin kendi yaşantısını konu alan doğrudan deneyime göre etki gücü fazla değildir. Kendine inancı düşük ve yeteri hazırbuluşluğa sahip olmayan kişilerde gözlem yoluyla elde edilen dolaylı deneyimler ise büyük önem taşıyarak bireyin öz-yeterlik algısına etki etmektedir (Pajares, 2002). Birey gözlemlediği ve model aldığı kişinin deneyimlerinde algıladığı benzerliği ile etkin bir durumun içinde yer alabilir. Yaş,

cinsiyet, etnik köken gibi özellikler ise bireyin öz yeterlik algısının oluşumuna güçlü bir etki bırakır.

Dolaylı deneyimler sadece bireyin birebir şahit olarak model aldığı kişiler ile değil, görsel medyada izleyerek ve okuyarak algıladığı benzerlik durumu ile de gerçekleşir. Fakat birey bu dolaylı deneyimler ile hemen öz-yeterlik algısını güçlendiremez. Önce bu benzer durumları kendi kafasında canlandırarak uygulaması ve tüm süreçleri incelemesi gerekmektedir. Bu şekilde model alınan etkinliğin bireyin zihninde prova edilmesi ile elde edilen sonucun niteliği ve gözlem sonucu birbiriyle örtüştüğü takdirde, bireyin öz-yeterlik algısı güçlenerek gelişim gösterir (Schunk, 1987).

Öz-Yeterlik algısının oluşumunda beslendiği üçüncü kaynak Sözel İkna; Sözel ikna, doğrudan ve dolaylı deneyimlerden sonra öz-yeterliği etkileyen üçüncü kaynaktır. Kişinin kendine güvenmesi ve giriştiği işte başarı elde edebilmesi için dışarıdan edilen teşvik, övgü ve öğütlerdir (Şeker, 2011). Sözel ikna, bireyin üstlendiği görevde başarı sağlayıp sağlayamayacağına olan inancına etki eder (Semenoğlu, 2009). Dışarıdan duyduğumuz övgüler ve heyecan verici sözler kendi yapabilirliklerimize ve güçlü yanlarımıza yönelmemizi sağlar. Kişi bu olumlu ve pozitif ikna sözlerine inanırsa, giriştiği iş için daha fazla gayret göstererek olumlu sonuçlar elde edeceğine güvenir. Böyle bir durumda kişinin öz-yeterlik algısı da güçlenmiş olur (Duy ve diğ., 2009). Sözel ikna kişinin başarı elde edebilmesi için yapıldığı gibi başarısızlık yaşamasına da yol açmaktadır. Hatta bu olumsuz yani negatif olarak adlandıracağımız başarısızlık yaşatan sözel iknalar bireyin motivasyon ve kendine inancını hemen kırarak olumlu pozitif sözel iknaya göre birey üzerinde daha fazla etkiye sahiptir. İnsanlar cesaret verici sözler ve pozitif ikna ile kendi içsel güdülenmesini yaşayarak öz-yeterlik algısını güçlendirirse de karşılaştıkları negatif iknalar kendi öz inancını zedeleyerek öz-yeterliğini zayıflatır (Atasoy, 2010).

İkna eden kişi güvenilir ve uğraşılan konu hakkında bilgisi fazla ise bireyi daha çabuk etkileyebilir (Bandura, 1994). Sözel ikna kişinin kendine olan güvenini etkiler. Bu yüzden öz güvenin oluştuğu ve önemli bir yer kapladığı çocukluk dönemlerinde, onları bir şeylere teşvik edip cesaretlendirmek için fazlaca kullanılır (Schunk, 1987).

z-Yeterlik algısının oluşumunda beslendiği son kaynak; Psikolojik Durum (Fizyolojik ve Duyuşsal Değişimler); Bireyin yapmak istediği işe karşı hissettiği yoğun duygular, o işin nasıl sonuçlanacağına etki etmektedir (Duy ve diğ., 2009). Kişinin kendi becerileri hakkındaki olumsuz düşünceleri, korkuları ve kaygıları uygulayacağı etkinlikte başarısız sonuç elde etmesine sebep olabilmektedir. Çünkü, stres, endişe, korku vb. fizyolojik ve duygusal durumlar öz-yeterlik algısını etkilemektedir. Bu durum kişinin öz-yeterlik algısının güçlenmesine veya zayıflamasına sebep olmaktadır (Atasoy, 2010). Bu yüzden kişinin ruh hali öz-yeterlik algısı için oldukça önemlidir. Bireyler yapabilirliklerine olan inançların bir bölümünü psikolojik ve duygusal durumları ile oluştururlar. Bireyin fizyolojik ve duygusal olarak iyi olduğu zamanlar bir etkinlik için girişimde bulunma durumunu arttırır (şeker, 2011).

İnsanlar bir işi yaparken kendi yapabilirlikleri ile ilgili olumsuz düşünüp korku içerisine girmişler ve bu olgunun olumsuz sonuçlanacağına inanmışlarsa ister istemez gerçekleştirilmek istenen performansın olumsuz ve başarısız bir nitelik taşıma olasılığı da yükselir (Pajares, 2002). Bireyin olumlu bir ruh hali içinde yer alması ise gerçekleştirilmek istenen performansı olumlu yönde etkileyerek başarı elde etme olasılığını arttırır (Schunk, 1987).

Kişinin içinde bulunduğu psikolojik durumu bireyin bakış açısına göre şekillenebilir. Burada önemli olan bazı duyguların miktarıdır. Az miktarda yaşanan kaygı durumu, bireyin kendisini daha da geliştirmesi ve performansını daha iyi sergileyebilmesine ışık tutarak bireyi güdüler. Yaşanan kaygının boyutu arttıķa

kişide psikolojik rahatsızlıklar ve beraberinde bireyin performansını olumsuz etkileyecek sonuçlar doğurabilmektedir (Atasoy, 2010).

Öz-yeterlik algıları kişinin uygulayacağı etkinlikler üzerindeki davranışını etkiler. Bu etkiler dört farklı süreç çerçevesinde gerçekleşir.

2.2.1.2. Öz-Yeterlik Algısının Süreçleri

Öz-yeterlik algısının oluşumu 4 temel süreç çerçevesinde gerçekleşir. Bunlardan ilki olan Bilişsel Süreçler; İnsan davranışları belirli bir amaç çerçevesinde gerçekleşir. Birey bir davranışın sonucunu zihninde canlandırarak o davranışı sergileyip sergilemeyeceğine karar verir. Kişinin öz-yeterlik algısı ne kadar yüksekse, belirlediği amaçlar o denli yüksek ve amaçlarına ulaşmak için göstereceği çaba da o denli çok olmaktadır (Atasoy, 2010 s.39). Öz yeterlik inançları kişinin kapasitesinin sadece çok az üstünde olmalıdır. Bu sayede birey çalışmalarında kapasitesini biraz aşan ödev ve görevlerle kendini geliştirip sürekli öğrenme sağlar (Tuzcu, 2010). Fakat bireyin kapasitesinin çok üstünde bir öz-yeterlik algısı ise başarısızlıkla sonuçlanan bir performans sonrası bireyde olumsuz güdülenme meydana getirir.

İkinci olarak Motivasyonel Süreçler yer almaktadır. Motivasyonel süreçte; Birey, bir davranışı uygulamadan önce neleri yapması gerektiğine dair kendisini güdülemektedir (Bandura, 1995). Böylece kendisine hedefler koyar ve bu hedefler için çalışmalarını planlayıp sonuca odaklı bir çalışma sistemi gerçekleştirir. Bir davranışın başarılı bir şekilde sergilenebilmesi için o davranışa güdülenmiş olmak gerekmektedir. Böylece uygulanan çalışmanın devamlılığında meydana gelen artış öz-yeterliği etkiler. Burada önemli olan kişinin uygulamak istediği davranışa güdülenme seviyesidir (Bandura, 1989). Güdülenme seviyesi görev için ne kadar çaba sarf edileceğini ve bu çabada ne kadar devamlılık gösterileceğini belirlemektedir (Tuzcu, 2010, s.45). Bilişsel motivasyonun üç türü vardır. Bunlar;

nedensel yüklemeler, sonuç beklentileri ve bilişsel amaçlardır. Nedensel yüklemeler kişinin sergileyeceği performansı ve motivasyonunu etkilemektedir. Sonuç beklentilerinde ise sergilenecek olan performansın kendisi için ne kadar önemli olduğu önemszenmektedir. Bilişsel amaçlarda ise birey planladığı hedeflerine ulaşabilmek için büyük bir gayret ve isteklilik göstermektedir. Kısaca, öz-yeterlik algıları güdülenme süreçlerine de etki etmektedir. İnsanların hedef seçimlerini, bu hedeflere ulaşmada gösterdikleri çabayı, güçlükler karşısında dayanma sürelerini ve başarısızlık karşısında dirençlerini öz-yeterlik algıları belirlemektedir (Atasoy, 2010, s.41).

Öz yeterliğin üçüncü süreci, Duyuşsal Süreçler'dir. İnsanların zor durumlar karşısında yaşadıkları stres ve korku durumu öz-yeterlik algısının gelişmesini etkilemektedir. Öz-yeterlik algısı arttıkça birey, zorluklar karşısında daha cesaretli ve sabırlı olmaktadır (Bandura 1994). Öz yeterliği düşük kişilerde ise olası problemlerin içsel olarak büyütülmesi, sonuca olumsuz etki etmektedir. Bu tür davranış sergileyen bireyler, olası korkularından ve düşük öz-yeterlik algısından dolayı davranışı uygulamaktan çekinebilmektedirler. Strese ve depresyona sebep olan düşünceleri düzenlerken onları kontrol edebilmek, öz yeterlik kapsamında açıklanan anahtar bir faktördür (Tuzcu, 2010, s.46).

Öz yeterliğin dördüncü ve son süreci Seçimsel Süreçlerdir Kişinin öz-yeterlik algısı yaşadığı çevre ve etkinlikleri seçmesine etki (Atasoy, 2010; Tuzcu, 2010; Bandura, 1994) eder. İnsanlar kapasitesini aşacağını düşündüğü davranışı yapmaktan çekinirler. Fakat başka bir konuda becerilerine güvenip, üstünden gelebileceğine olan inancı yüksek ise; davranışın zorluk derecesine takılmadan o iş için çaba göstermektedir (Bandura, 1994). İnsanların mesleki tercihleri de öz yeterlik inançlarına göre yaptıkları seçimlerdir (Pajares, 2003; Schunk, 2003). Kısaca; öz-yeterlik algısının, kişinin yaptığı seçimlerle kendine olan güveni üzerindeki önemi büyük bir yer kaplamaktadır.

Öz-yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz-yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık olaylarla baş edebilme • Problemlerin üstesinden gelme • Çalışmalarında sabırlı olma • Başlamak için kendine güvenme • Okulda başarılı olma • Meslek hayatında başarılı olma 	<ul style="list-style-type: none"> • Olaylarla baş edememe • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Problemlerle karşılaşınca kendini yetersiz bulma • İlk denemedeki başarısızlıktan sonra tekrar denemekten kaçınma • Kendi gayretlerinin sonucu pek değiştirmeyeceğine inanmak

Şekil 1: Öz-yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri

(Korkmaz ve diğ., 2008, s.229).

2.2.2.Öz Saygı

Öz Saygı, bireyin kendi özelliklerini olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirmesidir (Brockner, 1988; Ganster ve Schaubroeck, 1991; Rosenberg, 1965; Korman, 1976). Dolayısıyla kişinin kendisi hakkındaki görüş ve düşünceleri öz saygının temelini oluşturmaktadır (Akalin, 2006). Kişi yaşadığı her deneyim için birbirinden farklı tepkiler gösterir. Bu durum sahip olunan öz saygının çok yönlü olmasından kaynaklanmaktadır (Shavelson, Hubner ve Stanson, 1976; Thareneu, 1979). Öz saygının türlerinden evrensel öz saygı da birey kendi özüne değerlendirmeler yaparken; Role ilişkin öz saygı da birey, anne, çocuk, öğrenci vb. toplum içinde yer alan rollere göre değerlendirmeler yapmaktadır. Göreve dayalı öz saygı da ise birey, üstlendiği belirli görevlerdeki yeterliğini değerlendirir (Pierce, Gardner, Cummings ve Dunham, 1989).

Öz saygı, bireyin performansı ile doğrudan ilişkilidir. Birey kendisini yeterli gördüğü alanlarda ilerleyip, bu yolda hedefler belirlemektedir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için öz saygı performansı üzerinde önemli bir değişkendir. Öz saygı'nın artması ile beraber bireyde üretkenlik ve olumlu davranışları sürdürme eğilimi başlamaktadır. Bundan dolayı yüksek öz saygısı olan kişiler, hedeflerine ulaşmakta düşük öz saygısı olan kişilere göre daha istekli olmaktadır (Hollenbeck ve Brief, 1987).

2.2.3. Öz Değerlendirme

Değerlendirme kelimesi TDK'nın Eğitim Terimleri Sözlüğü (1974)'nde "Bir şeyin nitelik ya da niceliği üstüne yapılan çalışma sonucu varılan yargı" olarak tanımlanmıştır. Öz değerlendirme ise; "Bireyin belli ölçütlerle kendini karşılaştırarak değerlendirmesi ve farklı öğrenme alanlarındaki gelişimini ya da başarısını belli amaçlara göre kendi kendine değerlendirmesidir (www.tdk.gov.tr, 2015).

Öz değerlendirme sayesinde birey zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koyarak bunları düzeltmeye çalışır. İş ve eğitim alanlarında bireyin sürekli olarak değerlendirmeler yapması, istediği hedeflere ulaşmasını sağlayan bir süreçtir (Spiller, 2012). Öz değerlendirme, kişisel performans düzeyi hakkında karar vermesi için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada öğrenciye fırsatlar sunar (Kutlu ve Öztürk, 2015, s.13).

2.2.4. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, bireyin hedefleri için duygu ve düşüncelerini yönlendirerek öğrenme sürecinin aktif bir şekilde kontrol altında olmasını sağlar (Zimmerman, 2002). Bandura (1986) öz düzenlemenin bireyin kendi kapasitesini ve çeşitli alanlardaki yeteneklerinin farkına varmasını sağladığını öne sürmektedir. Birey kendi duygu ve düşünceleri çerçevesinde sergilediği hareketlerini kontrol altına alıp düzenleyebilmektedir (Çiltaş ve Bektaş, 2009).

Öz düzenlemede birey çevrenin etkisi ile kendi değerlendirmesini yapmaktadır. Bandura (1986), öz düzenlemenin üç aşamada oluştuğunu vurgulamıştır. Bu aşamalar; öz gözlem, yargılama süreci ve içsel tepkidir. Öz gözlemede birey kendi davranışını daha önceden benzer uygulamalardan edindiği bilgilere göre kendisine yarar sağlayıp sağlamadığı özellikleri süzgeçten geçirerek kontrol ettiği bir süreçtir. Yargılama sürecinde birey kendisinden beklenen davranışları çevresinde

gözlemleyerek kendisine uyarlar ve kendi standartlarını değerlendirir. Son aşama olan İçsel Tepki de bireyin değerlendirme yaparken kullandığı belli standartlar sayesinde ulaştığı yargılardır (Aran, 2015).

Öz düzenlemenin Zimmerman (2000)'a göre üç aşaması bulunmaktadır. Birinci aşama “Öngörü” dür. Bireyin belirlediği hedefler sonucunda göstermiş olduğu çabalarıdır. Performansı için çeşitli planlamalar yapması ve kendini motive etmesi de öngörü aşamasının sağladığı süreçlerdendir. Öz düzenlemenin ikinci aşaması “Performansın Kontrolü” dür. Bireyin performansı için gerekli bilgilerin edinmesi ve bu öğrenim sürecinde kendisini izlemesidir. Son aşamada ise “Kendini izleme” yer almaktadır. Birey sergilediği performans sonrası amaçladığı başarıya ulaşmış durumda kendisine tekrardan belirli hedefler belirleyip çalışmalarını planlayıp çeşitli stratejiler izlemektedir.

2.3. Performans

Performans, Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğünde, “başarım ve verimlilik” olarak açıklanmaktadır (www.tdk.gov.tr, 2021). Ayrıca “amaçlanmış ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edilen nitel ve nicel olarak belirleyen kavram” olarak da tanımlanmıştır (Akal, 2000; Şimşek ve Nursoy, 2002, s.43). Bilgin Kamil (2004) ise performansı, bir işte gösterilen başarı olarak adlandırırken amaçlı ve planlı çalışmalar sonucunda elde edilebileceğini vurgular (s.13). Performans görev niteliği taşıyan çalışmaların ön planlamalar ışığında hedeflenen amaçların yerine getirilmesi için yapılan faaliyet ve düşünce bütünüdür (Pugh, 1991). Başar (1995) ise bir görevi yerine getirmek için yapılan çalışmaların bütünü olarak performans kavramını tanımlamıştır.

Performan Yönetimi, bireyin performansını geliştirmesi ve iyileştirmesini kapsayan bir süreçtir. Süreçler, neyin başarılması gerektiği hakkında ortak bir anlayış

inşa etmek ve insanları kısa veya uzun dönemlerde başarıma ihtimallerini yükseltecek şekilde yönetmek ve geliştirmek amacıyla vardır (Yolcu, 2008, s.15).

Performans yönetimi çeşitli spesifik, başarılabılır ve zamana dayanan hedeflerin ve amaçların kullanılmasıyla gelişir. Bu amaçların getirdiği sorumluluklara önem vererek, onlar için saptanması gereken ölçütler ve standartlar konusunda karara varılır. Zaman skalalarını ve önceliklerini belirleyerek ilerlerleyen performans yönetiminin gelecek ve başarı üzerinde büyük bir etkisi olacağını Cannock vurgulamaktadır (Pinnington, Edwards, 2000, s.162).

Amaçlanan hedefler doğrultusunda performansın değerlendirilmesi, yapılan çalışmaların niteliğini göstermektedir. Böylece birey kendisini sürekli gözden geçirebilecektir. Gözden geçirme aşamasında birey sergilediği performans ile olması gereken performans arasındaki farkları görür ve değerlendirir. İyi bir performans ya da tam tersi kötü bir performans sergilenmişse bu duruma sebep olan davranışları tanımlayabilir. Birey kendi güçlü ve zayıf taraflarını görmesi ile gerekli olan eğitim, gelişim ve motivasyonu da sağlamaya çalışmalıdır (Beardwell, Holden, 2001).

2.3.1. Çalgı Performans Yönetimi

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi çok önemlidir. Çalgı eğitimi çok fazla dikkat ve disiplin gerektiren bir alandır. Çalgı, müziğin bir iletişim aracıdır. Bazen bestecinin duyguları ile dinleyiciyi buluşturur. Bazen de dinleyiciyi geçmiş tarihlerde bir yaşamın içine sokmaktadır. Çalgı performansı ile sergilenen eserler bu duruma aracılık etmektedirler. Bu aktarımın iyi ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için o performansın tekniksel ve müzikal anlamda iyi bir şekilde sergilenmesi beklenir. Bu durum ise yapılan çalgı çalışmalarının belirli aşamalarının planlanmasıyla gerçekleşmektedir.

Müzik bölümlerinde okuyan öğrencilerin çalgıları ile bir performans sergilemesi beklenir. Bu tüm alınan çalgı eğitimlerinin sonucunda öğrencinin değerlendirilmesidir (Albayrak ve Bulut, 2020). Performans öğrenciler için sınav niteliği de taşımaktadır. Bu yüzden hedefledikleri performansın doğru ve etkili bir şekilde sergilenmesi büyük öneme sahiptir. Çalgı çalışmanın önceliği dinlemektir. Zira icracı müzik eserini en iyi şekilde sunmak için hem eseri en dikkatli şekilde dinleyerek onun içindeki hayatla birebir örtüşen dalgalanmaları yansıtabilmeli hem de bestecinin bilgelik dilini en iyi şekilde kullanmalıdır. Bunun ona kendine özgü bir yaşam bilgeliği kazandırması kaçınılmaz bir sonuçtur (Çoraklı, 2016, s.98).

Performans sergilemenin önemliliği neticesinde öğrencinin performansını sergilerken karşılaştığı çeşitli durumlar olabilir. İstenilen düzeyde bir performansın sergilenebilmesi için öncelikle öğrencinin verilen eser üzerindeki güdülenmesinin ve tekniksel, müzikal hazırbulunuşluğun olması gerekmektedir. Aksi takdirde verilen eserin çalışmalarının istenilen düzeyde yürütülememesi performansa olumsuz yönden etki etmektedir. Öğretmen de bir performans için en az öğrenci kadar öneme sahiptir. Öğrenciyi bilgisiyle şekillendirecek olan kişi yine öğretmendir. Bu doğrultuda öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin ve iletişimin performans üzerinde büyük bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenin öğrencinin seviyesine uygun eserler seçmesi ve düzenli olarak takibini yapması gerekmektedir. Çalgı çalışmaları öğrencinin başlarda tek başına ilerleyebildiği bir alan değildir. Kontrolsüz çalışmalar sonucunda yerleşebilen yanlış teknikler öğrencinin ince motor kasları üzerinde zedelenmeye ve sakatlanmaya sebep olabilmektedir. Bu durumda öğrencinin sürekli olarak kontrol ve takip edilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin çalışmaya başlamadan önce uygulayacağı küçük gevşeme ve ısınma hareketleri ile olası oluşabilecek kas-iskelet rahatsızlıklarının da önüne geçilebilmektedir (Yağışan, 2004).

Öğrencinin içinde bulunduğu ruh hali de performansına etki eden etmenler arasında gösterilebilir (Çırakoğlu, 2013). Çeşitli ruhsal rahatsızlıklar öğrencinin çalgısına olan ilgisinde azalmaya neden olabilir ve çalışma yapmaktan kaçınabilir.

Bu durum sonucunda herhangi bir sorumluluk almak istemeyebilir. Ruhsal durumu iyi düzeyde olan öğrencilerin kendilerine sağladıkları motivasyon ve enerji ile çalışmalarındaki verimliliklerini arttırabilirler.

Çalgının yapısı öğrenciyi zorlayabilen bir durum olabilir. Sesin doğru ve iyi bir şekilde elde edilebilmesi için çalgının kalitesi çok önemlidir. Fabrikasyon veya el yapımı çalgılar arasında sesin kalitesi yönünde farklılıklar olabilmektedir. Çalınacak olan eserin seviyesine uygun olarak geliştirilmiş bir çalgının kullanılması gerekmektedir. Çalgıda kullanılan ağacın yaşı sesin niteliği için klavyenin de abanoz ağacından olması yaylı çalgılar için özellikle pozisyon geçişlerinde kolaylık sağlamaktadır. Aksi takdirde nitelikli bir ses elde edebilmek için fazladan güç sarf etmek çalıcıda sakatlanmalara yol açabilir ve öğrenciyi çalgısından soğutabilmektedir. Bu durum performans üzerine etki etmektedir.

Öğrencinin çalışma yaptığı ortamın sessiz ve çalgı ile rahat hareket edebilecek genişlikte olabilmesi çok önemlidir. Aynı zamanda çalgı çalışma esnasında kullanılması gereken bazı materyallerin bulunması çalışmanın aksamadan devam etmesini sağlamaktadır (Doğan ve Tecimer, 2019). Bu materyaller; nota sehpası, çeşitli kullanılan etüt, eser, teknik kitap, akort yapmak için kullanılan frekans ses ya da akort aleti, gitarcılar için ayaklık, yaylı çalgılar için omuzluk, piklik vb. araçlardır.

Tüm bu olumsuz etmenlerden kurtulabilmek için performans sürecinde bazı alanlarda planlamalar yaparak o alanları yönetmek gerekmektedir. Can ve Birdal (2021)'ın geliştirdiği Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinde kullanılan alt boyutlar ile bu alanlarda planlama ve yönetimlerin performans üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Ölçeğe göre ele alınan alt boyutlar; Kariyer Yönetimi, Zaman Yönetimi, Çalgı Çalışma Yönetimi, Sahne Yönetimi, Yürütücü biliş ve motivasyon olarak toplamda 5 alanın yönetilmesi gerektiği savunulmuştur.

Kariyer Yönetimi, bireyin mevcut bulunduğu mesleki konumunun farkında olup, ileride neler olabileceğini öngörmesi, bunun için hazırlıklar yaparak kendisini gelecekteki istediği statüye ulaştırmasını sağlar (Can ve Birdal, 2021, s.5128). Birey yetenekleri doğrultusunda kendisine uygun iş olanaklarını değerlendirmelidir. Bu doğrultuda öğrencilerin kendilerine belirli hedefler belirlemeleri gerekmektedir. Bu hedefler ışığında da kendisini gözlemleyerek değerlendirebilmelidir. Öğrenci, herhangi bir alanda eksiklik yaşadığı zaman bunun farkına varıp o alandaki çalışmalarını iyileştirmesi gerekmektedir. Kariyer için hedeflenen çalışmaların etkin bir zaman yönetimi ile gerçekleşmesi büyük önem taşımaktadır.

Belirlen hedefler için gerçekleştirilen çalışmaların daha verimli olabilmesi için zamanın verimli kullanılması gerekmektedir (Babacan ve Küçükosmanoğlu, 2015). Zaman yönetimi, sergilemek istediğimiz performansın istenen zamanda gerçekleşmesini sağlamak amacıyla programlamaların uygulanmasını içermektedir (Can ve Birdal, 2021, s.5129). Bir performans için hazırlanılırken zamanın iyi bir şekilde planlanamaması öğrencinin tedirgin olmasına neden olabilmektedir (Taner, 2005).

Bir performansın hazırlık sürecinde çalgı çalışmalarının planlanması gerekmektedir. Yapılan teknik ve müzikal çalışmalarla öğrenci alanında daha da yetkinleşebilmektedir. Daha önce bahsedilen performansı etkileyen çeşitli durumlar arasında icracının dinleyiciye eseri etkin bir şekilde aktarabilmesi için çalgı çalışmalarını planlaması, değerlendirmesi ve karşılaşılan eksikler doğrultusunda iyileştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Çalgı çalışmaları esnasında öğrencinin bölünmeden çalışmasını sürdürebilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çalgı çalışmalarının yönetilmesinde öğrenciyi çalgısından alıkoyan etmenlerin de ortadan kaldırılması hedeflenmektedir.

Performansın sergilendiği ortam da etki eden unsurlardan biridir. Sahnenin akustik yapısı üzerinden öğrencinin istediği kalitede sesi duyabilmesi çok önemlidir.

Bu durum dışında oluşabilecek eksik materyal ve teknik arızaların oluşması performansı olumsuz etkilemektedir (Doğan ve Tecimer, 2019). Tüm bu durumlar öğrencinin performans sırasında çeşitli alanlarda endişe duymasına ve bu doğrultuda kaygı yaşamasına sebep olabilmektedir. Bireyin, oluşan bu olumsuz etmenlerin üstesinden gelebilmesi için öncelikli olarak kendisini sakinleştirebilmesi gerekmektedir. Bireyin kendisi dışında dışarıdan aldığı destek ve motivasyon da bu kaygı durumu ile baş edebilmesine yardımcı olmaktadır.

Yürütücü biliş ve motivasyon da birey neyi nasıl öğrenebildiğinin farkına varmaktadır (Slavin, 2000). Yürütücü biliş kendi kendine öğrenmenin bir alanıdır. Yürütücü biliş becerisi kuvvetli olan birey öğrenmelerinde neyin nasıl olacağı konusunda planlamalar yapar (Can ve Birdal, 2021, s.5130). Birey, hedeflediği çalışmaları gerçekleştirirken içsel davranışlar sergilemektedir (Daft, 1997). Bu davranışlar bireyin kendisini motive etmesi olarak tanımlanabilir. Öğrencinin performansında hissedilen ihtiyaçları doğrultusunda kendi motivasyonunu geliştirmesi önemli bir unsurdur (Deci ve Ryan, 2000). Öğrenciyi motive eden dış etkenler işe başta öğretmen olmak üzere aile, arkadaş ve sosyal çevresidir.

Tüm bu boyutlar çerçevesinde planlamaların yapılması öğrencinin hedeflediği performansı sergileme aşamasında başta öz-yeterlik algısı olmak üzere öz –saygı, öz-düzenleme ve öz –değerlendirme alanlarında gelişmesini sağlamaktadır.

2.4. Kaygı

Kaygı, karşılaşılan bazı olay veya durumlara karşı bireyin aşırı endişe duyma halidir (Budak, 2009). Yaşamın çoğu evresinde karşılaştığımız bu durum bizi geleceğe dair karamsar, endişeli ve korku içinde bir ruh halini yaşamamıza sebep olmaktadır. Kaygı nedeni belirsiz bir şekilde ortaya çıkarken bireyin üstesinden gelip kontrol edemeyeceği bir tehlike altındaymış gibi hissetmesini sağlar (Anthony ve Swinson, 2000). Kaygının en çok benzetildiği ya da karıştırıldığı kavram olan korku

kavramı ile kaygı arasında üç temel fark bulunur. Bunlardan ilki kaynak, ikincisi şiddet ve üçüncüsü süredir. Korkunun kaynağı bellidir, kaygının kaynağı belirsizdir. Korku kaygıdan daha şiddetlidir. Korku kısa kaygı ise uzun süre devam eder (Manav, 2011, s. 203).

Kaygı korkunun aksine bir nesneye ihtiyaç duymadan ortaya çıkabilir. Bu durum kaygı ile korkunun birbirinden farklı ve karıştırılmaması gereken iki ayrı kavram olduğunu (Gündüz, 2013; Baltaş ve Baltaş, 2010) göstermektedir. Korku ile kaygı farklı kavramlar oldukları kadar birbirlerini etkileyen ve aralarında yakın ilişkili temeller barındıran yapıya sahiptirler (Horney, 1952; Manav, 2011; Bahadır, 2016). Korkuda bir tehlike durumu söz konusudur. Kaygı da ise varsayımsal olarak algılanan bir tehlike mevcuttur. Bilinmeyen bir tehlike durumu önce bireyde kaygıya dönüşür. Kaygı, benzer durumda olan bireylerde farklı derecelerde görülebilir ve kişiden kişiye etki düzeyinde farklılıklar yaşanmaktadır (Ensari,2000).

Horney, kaygının çocukluk yıllarında çevre tarafından dışlanmışlık sonucu ortaya çıktığını savunmaktadır. Çocuğun bireysel gereksinimlerine saygı göstermeme, açık ya da dolaylı baskı, ilgisizlik, çelişkili tutumlar, çocuğa önder olamama, yaptıklarını beğenmeme, gerçek samimiyet ve yakınlığın yokluğu gibi çeşitli olumsuz etmenler çocukta güvensizlik duygusunun gelişmesine neden olabilir (Bahadır, 2016, s.15). Ebeveynleri ile çocuk arasında güvenli bir bağın bulunmaması beraberinde kaygıyı da getirmektedir (Yanbastı, 1996).

Doğan Cüceloğlu'na (1992) göre bireyin üstündeki desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu bekleme süreci, iç çelişkiler ve belirsizlik durumları kişi de kaygı duygusunun ortaya çıkmasını yol açmaktadır. Kaygının öğrenme üzerindeki etkisi incelendiğinde ise düşük kaygı düzeyi bulunan bireylerin verimlilik derecesi orta, yüksek kaygı düzeyi bulunan bireylerin yaptıkları işte verim elde etme dereceleri çok düşük, orta derecede kaygı yaşayan bireylerin ise yaptıkları işte çok yüksek verim elde ettikleri görülmüştür (Cüceloğlu, 1997).

Kaygı, durumluluk kaygı ve sürekli kaygı olarak iki şekilde oluşur (Ensari, 2000). Durumluluk kaygı da bireyin bir olay veya durum karşısındaki olumsuz sonuç beklentileri yer alır. Bu kaygı türünü yaşayan kişilerde korku, kendine olan güven ve saygıda azalma, kuruntu ve şaşkınlık gibi duygular görülmektedir. Durumluluk kaygısına neden olan şey bireyin tehlike altındaymış gibi hissetmesine sebep olmaktadır. Tehlikeli durum her ne ise ortadan kalktığında, bireyde oluşan durumluluk kaygının getirdiği olumsuz duygular da yok olmaya başlamaktadır (Baydil, Çevik, Sezen ve Küçük, 2009). Sürekli kaygıda ise bireyin kişilik özellikleri ön plandadır. Kaygıya sebep olan durumun niteliğinden çok bireye hissettirdiği anlam etkilidir (Ensari, 2000). Sürekli kaygı yaşayan kişiler, dışarıdan mutsuz görünürler ve yaşadıklarını aşırı stres altında olmalarına bağlarlar (Eroğlu, 2006; Gündüz, 2013)

Kaygı kavramının işlevlerine baktığımızda yaşanan olumsuz duyguların yanı sıra olumlu duyguların da yer aldığı görülmektedir. Freud'un da belirttiği üzere bireyin olası bir tehdit ve tehlike karşısında bir tür savunma mekanizması geliştirmesi, yaşanan kaygının bir işlevidir (Canbaz ve ark., 2007). İşlevsel kaygının organizmayı koruyucu, uyarıcı ve motive edici özellikleri vardır. “Örneğin kişinin cezalandırılma veya hayal kırıklığına uğrama durumunda, kendisini bu ortamlara hazırlaması kaygının uyarıcı özelliği; bir tehlike veya olumsuz bir durumu daha kolay atlatabilmesi için önceden önlem alması koruyucu özelliği ve başarısız olma endişesiyle kişiyi daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliğidir” (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007. s.284). Kaygının işlevsel boyutu, aynı zamanda karakter ve kişilik gelişiminde de etkin rol oynamaktadır. Bu boyutu ile değerlendirildiğinde, kaygının insanın kişilik gelişimi sürecinde kurucu bir rol üstlendiği de söylenebilir. Kişiyi harekete geçiren güç olarak kaygı, insanın davranışlarına yön vermesine ve kişiliğini oluşturmaya yardım eder (Manav, 2011, s.204).

Kaygının sebep olduğu fiziksel belirtiler bireyin daha fazla endişeye kapılmasını ve daha fazla kaygı yaşamasını sağlar (Başpınar, 2007). Kaygıyı etkileyen çeşitli bileşenler vardır. Bunlar; rahatsız edici düşünce ve hisler, bedensel tepkiler ve davranış değişiklikleridir (Gündüz, 2013).

Rahatsız edici düşünce ve hislerde birey karşılaştığı olayların nedenlerini abartabilir, olayı yoğun şekilde değerlendirebilir, çözüm için strateji kullanmaktan kaçır ve herhangi bir dış desteği ise kabul etmez (Başpınar, 2007). Kaygı duyan bireyde bir çok fiziksel belirtiler oluşur. Kasların kasılması, yorgunluk, çarpıntı, bulantı, ateş basması veya üşüme, uykusuzluk ve baş ağrısı gibi bir çok belirti görülür (Başpınar, 2007). Bu belirtilerin bireyde işe yarar olumlu bir etkisi de vardır. Bir stres ve tehlike durumunda o işle savaşmak ya da kaçmak gibi bedensel hareketlerin aktive olmasını sağlar (Berksun, 2003). Böylece birey kendisini rahatsız eden olaylardan kaçmayı da öğrenmiş olur. Fakat bu durumun sonucunda bunu bir alışkanlık haline getirerek olaylar karşısında yüzleşmekten kaçır bireyin, başarı elde edememesine ve kendine olan güveninin de yok olmasına sebep olur (Gündüz, 2013; Başpınar, 2007).

Kaygı kavramını ele alarak işleyen çeşitli kuramlar vardır. Bu kavramı ortaya ilk Freud atmıştır. Psikanalizin öncüsü olan Freud, Psikodinamik Kaygı Kuramında insanın bir toplum içinde yer edinmeye çalışması ve çevresi ile uyum sağlamayı amaçladığını vurgular (Manav, 2011). Freud kişiliğin üç zihinsel yapısından bahseder. Bunlar; 'İd', 'Ego' ve 'Süperego' dur. İd'de ilkel benmerkezcilik hakimken, Süperego da ahlak ve toplumsal değerlere uyum söz konusudur. Ego ise her iki bölümün ortak bileşenidir. Kaygının ortaya çıkması ile beraber altında yatan sebep olarak; İd'in yani bireyin bastırılan iç tepkilerinin ve dürtülerinin benliğine baskı yapması ile gerçekleştiğine inanılmaktadır. Bu durumda Psikanalizme göre, bireyin bastırılmış yani engellenme yaşadığı durumlar kaygı oluşumunu tetiklemektedir (Davison ve Neale, 2004).

Davranışçı Kaygı kuramında gözlenebilen davranışlar ele alınırken kaygı kavramını ise davranışı değiştiren uyarıcı-tepki etkisi altında Klasik Koşullanma, Edimsel Koşullanma ve Gözlem ile açıklamaktadırlar (Başaran, 2005). Klasik koşullanmada bireyin nötr olduğu bir olayda beraberinde yaşadığı kaygılı ve stresli bir durum, nötr olan duygu karşısında da kaygı yaşamasına sebep olmaktadır. Edimsel Koşullanmada ise önemli olan davranışın oluşumundan sonra elde edilen sonuçtur. Böylece birey o davranışı tekrarlayacaktır (Sungur, 1997).

Bilişsel Kaygı Kuramında öncelikle biliş kavramını anlamak gerekmektedir. Biliş bir durum veya olayı bilme sürecidir (Gündüz,2013). Bilişsel terapiler kaygı ya da uyuma dönük olmayan davranışların nedeninin, olayların kendisinin değil, bireyin bu olaylara ilişkin beklentileri ve yorumları olduğunu ileri sürer. Bu davranışların kişinin düşünce ve inançları ile doğrudan ilgilenilerek değiştirilebileceğini savunur (Gündüz, 2013, s.26). Çocukluk çağında yaşadığımız olaylar sonucunda temel düşünce ve inançları zihnimizde belirli şemalara koyarız. Bu şemaların yaşam içerisinde otomatik olumsuz düşünceler ile çeşitli istenmeyen duygularla tekrar ortaya çıkması kaygı bozukluklarına sebep olmaktadır (Demiralp, Oflaz, 2007).

Duyusal Kaygı Kuramı ile kaygı kavramına nesnelere değil duyguların etki ettiği kanısı tekrarlanmış olmaktadır. Çeşitli duygu durum bozuklukları ise kaygının oluşmasını ve gelişmesini tetiklemektedir. Barlow (2000)'un geliştirdiği üçlü hassasiyet modelinden genellenmiş biyolojik hassasiyette, bazı dönemler nevroitik ve negatif duygu durumu yaşanması bu modelin genetik olarak da yer alabileceğini ifade etmektedir. Genellenmiş psikolojik hassasiyette ise erken yaşlardaki deneyimlerinde kişinin benzer durumlarla baş edebilmek için kendisini yetersiz ve güçsüz görmesi yer almaktadır. Bu iki süreç ise kaygının gelişim koşullarını sağlayan olgulardır (Gündüz, 2013).

Varoluşçu Kaygı Kuramına göre kaygının kaynağı hiçlikten gelmektedir (Manav, 2011). “Kaygı kavramını varoluşçuluğa kazandıran filozof Kierkegaard’dır.

İnsanın nesnel olarak akılla kavranamayacağını belirten Kierkegaard, insanın biyolojik ve rasyonel yanından başka psikolojik yönünün de önemli olduğunu söyleyerek insanın psikolojik yanıyla anlaşılmaya uygun olduğunu belirtir. Bu düşüncesinin paralelinde kaygı kavramını irdeler. Kierkegaard kaygıyı insanın hiçlikten kurtulması ve silkinmesi için gerekli olan ruh durumu olarak görür” (Manav, 2011, s.207). Kaygı aynı zamanda sorumlulukla ilişkilendirmiştir. Üstlenilen sorumluluk ile kaygıya kapılmak, bireyin davranışlarındaki güvensizlik sebebi ile meydana gelmektedir (Manav, 2011).

Biyolojik Evrimsel Kaygı Kuramında, insanların ve hayvanların bir tehlike veya tehdit altındayken bazı davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu duruma uyum sağlamada adaptasyon sendromu ya da fizyolojik tepkileri Darwin sistemleştirmiştir (Kenny, 2011). Fizyolojik tepkilerde bireyin tehdit karşısında savaşıma ve kaçma dürtüsü ek olarak da dona kalma hali yer almaktadır. Otonom sinir sisteminin bu tehdit ve tehlike karşısında bireyde oluşturduğu kalp çarpıntısı, solunum sıklığı, damarların genişlemesi gibi durumlar savaşıma ve kaçma dürtüsünün gerçekleşmesine sebep olur (Kenny, 2011). Bireyde oluşan hareketsiz kalma durumu yani dona kalma hali özellikle bir performans sergileme durumunda sıklıkla karşılaşılan problemlerden biridir. Tüm bu kavramları ele alarak bakıldığında ve kaygının biyolojik olarak açıklanmasında, organizmanın gerçek ve yaşamsal bir tehdidin altında bireyin, “korku” tepkisinden hareket edilmektedir (Gündüz, 2013, s.32).

2.4.1. Müzik Performans Kaygısı

Müzik performans kaygısı için çeşitli terimsel adlandırmalar yapılmıştır (Bahadır, 2016; Tankız, 2016; Cemali, 2017). Performans Kaygısı (Eğilmez, 2012; Papageorgi, Hallam ve Welch, 2007b), konser kaygısı (Çimen,2001), sahne korkusu (Lehrer, 1987; Topoğlu, 2013) gibi isimler alsada çoğu terminalog Müzik Performans Kaygısı olarak kullanılmasını önermişlerdir (Canbay, Nacakcı, 2015; Doğan, 2013).

Müzik performans Kaygısı icracının seviyesine bakmaksızın herkeste görülebilmektedir. Öğrenci veya Virtüöz seviyesinde bir sanatçı da performans kaygısı yaşayabilmektedir. Bu durum kişinin başarısını etkileyebilmektedir. Kontrol edilemeyen performans kaygısı bireyin müzik kariyerini olumsuz etkileyerek çalışmalarını sonlandırmasına yol açabilmektedir (Wilson ve Roland, 2002). Özellikle sahnede izleyiciler karşısında performans sergilemesi, değerlendirilme korkusu ile birlikte kişinin ismiyle genellemelerde bulunulacağı endişesi yaşatmaktadır (McPherson, 2002). İcracının topluluk önünde olması ve dikkat gerektiren bir iş yapması, hata yapma, kontrolü kaybetme gibi riskler taşımaktadır. Bu durum performans sergileyen kişinin üzerinde aşırı baskı olmasına neden olur ve kaygıyı artırır (Uzun, 2016).

Kenny (2009)'ye göre kaygı yaratan durumlar karşısında bireyde çıkan duygusal, bilişsel, fiziksel ve davranışsal bileşenlerin semptomlarının performans sırasında çeşitli olumsuz düşünceler ile ortaya çıkması kaygı da sosyal fobi özelliğini göstermektedir. Sosyal fobi, topluluk içindeyken veya performans gerektiren durumlarda başkaları tarafından gözlemlendiği, değerlendirildiğine dair hissiyatla birlikte insanın küçük düşeceği korkusu ve buna paralel olarak çok yoğun anksiyete yaşaması ile karakterize bir bozukluktur (Gündüz, 2013, s.45). Sosyal fobisi olan kişi bir yandan başkalarının bakışlarını üzerinde hissettiği ve eleştirilebileceğini düşündüğünden aşırı bir anksiyete yaşamakta, bir yandan da anksiyete belirtilerinin fark edilmesi sonucu aşağılanacağından ve gülünç duruma düşeceğinden korkmaktadır (Sungur,1997, s.7).

Belli bir seviyede yaşanan kaygı durumu bireyin performansını olumlu etkileyebilmektedir. Fakat kaygı seviyesi yükseldikçe bireyin sergileyeceği performans için zararlı bir durum haline gelebilmektedir. Performans Kaygısının doğal ve hatta faydalı olabilecek bir süreçten çıkıp hastalık derecesinde yaşanması arasındaki ayırım kaygının çok fazla olduğu durumlarda başlar (Brotons 1994, s. 64).

Bir performans için çok çalışmak kaygı yaşamayı engelleyen bir durum değildir. Önemli olan bireyin çalışmalarının yeterli düzeyde olup olmadığına olan inancıdır. Saatlerce çalgı çalınan bir öğrenci ile kendince yeterli düzeyde çalınan bir öğrenci kıyaslandığında çok çalınan öğrencinin kaygı düzeyinin yeterli çalıştığına inanan öğrenciye oranla fazla çıkabileceğini ve bu durumda asıl önemli olanın bireyin kendi algısı olduğunu, Gabbard (1979) vurgulamaktadır. Beck ve Emery (1985), bireyin istediği performansın uygun bir şekilde sergilenebilmesinin, bireyin kendi algısı ile gerçekleşebileceğini değinmektedirler.

Wilson (2002) müzikal performans kaygısına sebep olarak üç kaynak belirtmiştir. Bunlar; birey, durum ve icra edilecek eserlerdir. Aşağıda açıklanan bölümler bu üç kaynağa karşılık gelmektedirler (Lehmann, Sloboda ve Woody, 2007, s.146; akt.Uzun, 2016, s.22):

1. Belirtiler: Performans kaygısının fizyolojik tepkileri, beden tehdit ya da korku durumunda gösterdiği tepkilerle aynıdır. Bedenin acil durum sisteminin aktivasyonu bedensel eğitim ve tıbbi ilaçlar ile tedavi edilebilen fiziksel ve davranışsal belirtiler üretir.

2. Birey: Anksiyetenin kaynaklarından birisi de müzisyenlerin kendileridir. Anksiyete ya da performans ile ilgili gerçekçi olmayan düşünmenin altında yatan sebebi genel yatkınlık olmasıyla beraber, müzisyenler bilişsel tedavi yaklaşımlarından yararlanabilirler.

3. Durum: göz önünde bulundurulması gereken diğer bir kaynak da performansın çevre ve koşullarıyla ilişkili olan duruma bağlı strestir. Stres yaratan durumların belirlenmesi, performansın hazırlık aşamasında yardımcı olacak stratejiler sağlayabilir.

4. İcra edilecek eserler: Güvenli bir performans için kontrol hissine ihtiyaç duyulacağından, anksiyetenin bir diğer kaynağı da müzisyenin icra edilecek repertuara ilişkin ustalık düzeyidir. Müzik, performansçıyı becerilerinin üstüne çıkmaya zorlamamalıdır.

“Sahne korkusu, geçmişte yaşanmış her çeşit olumsuz deneyimden kaynaklanır. Eğer kişi bir konserde el titremesi, ağız kuruluğu gibi semptomları yaşamış ve düşük bir performans göstermişse, bu kötü deneyimi unutmaya çalışarak sonraki konserde eski semptomlarla tekrar karşılaşmayacağını umar; ancak, beyinin korku tepkilerini kontrol eden kısmı yine ellere titreme ve ağızda kuruma emirlerini verecektir. Böylece, her konserde ortaya çıkan sürekli bir kaygı meydana gelir ve kişi müziğine değil, kendi negatif düşüncelerine odaklanır” (Çimen, 2001, s.127).

Sahne korkusu ve müzik performans kaygısı aralarında benzerlik göstermektedir. Sahne korkusunun bireyi geliştirici etkilerinin olmasından dolayı tedavi gerektirmediği savunulmuştur (Burugués, 2009). “Sahne Korkusu” normal bir tepkiye işaret ederken, “Performans Kaygısı” patolojik bir bozukluktur ve tedavi gerektirmektedir (Gündüz, 2013, s.47).

Öğrenci ve müzisyenlerin yaşadıkları kaygı şikayetleri için sunulabilecek tedavilerin eğitimin başlarında verilerek bireyin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Ailenin destek olması, bireyin kişisel yönetim stratejilerini belirleyebilmesi, kaygı durumunu azaltabilmektedir (Gündüz, 2013).

Kenny ve Ackermann (2007), müzik performans kaygısının bireyin yaşantısındaki belirli bir alan üzerinde tek bir bozukluk olarak kendisini göstereceğini belirtmektedir. Ciddi boyutta kaygı yaşayan bireyler sadece performansta değil, geçmişte yaşadıkları endişe ve korku halini hayatlarının her

anında devam ettirebilmektedirler. “Özellikle profesyonel müzisyenler, müziksel yeterlilikleri ile kendine güvenlerini karıştırmaktadırlar” (Alptekin, 2012 s.140). Başarısız bir performans sergileyen müzisyenler, kişisel yönden de başarısız oldukları gibi bir genellemeye inanırlar.

Müzik Performans Kaygısının çeşitli teoriler altında açıklanmasında bilişsel, davranışsal ve fizyolojik etmenlerle beraber yürütülmektedir. Müzik performans kaygısını Psikanalitik teoriye göre tanımladığımızda, bireyin geçmiş yaşantılarındaki bastırılmış kaygı durumlarının tekrardan etki etmesi ile gerçekleşir. Bireyin tutarsızlıkları söz konusu olmaktadır. Şimdiye odaklanan olgusal teoriye göre müzik performans kaygısı, kişinin çevresi hakkındaki algısını önemser. Dinleyicilerin ilgisiz olması veya dinleyenin kimliğinin bilinmesi gibi durumlar bireyde endişeye sebep olmaktadır (Rensburg, 2005). Bunun dışında değerlendirilme endişesi gibi durumlarda kaygıya arttıran etmenler arasındadır. Davranışsal teoride tüm davranışların öğrenme yoluyla gerçekleştiğini savunduğundan müzik performans kaygısının da bireyin olumsuz yaşantıları sonucunda öğrenildiği düşünülmektedir. Bilişsel-davranışsal teoriye göre düşünce yapılarının değiştirilebilir olması önemli bir etmendir. Bu bağlamda Müzik Performans kaygısına neden olan düşüncelerin yönü değiştirilerek oluşan kaygı durumu ortadan kaldırılabilir (Aydın, 2017).

Müzik Performans Kaygısı yaşayan bireyler için bilişsel ve davranışçı açıdan kaygı durumunu iyileştirici yönleri bulunan teknikler vardır. Bu teknikler kaygı durumunu ortadan kaldırmayı amaçlar. Bunlar;

- Sistemik Duyarsızlaştırma
- Bilişsel Yeniden Yapılandırma
- Alexander Tekniği
- Feldenkrais Metodu
- Hipnoterapi

Sistemik Duyarsızlaştırmada bireyin kaygı duyduğu nesneden uzaklaşması sonucunda hissettiği rahatlama ile desteklenmektedir. Bu teknik bireyin rahatsızlık hissettiği uyarının aşama aşama alışımla evresini kapsar. Kaygıya neden olan durumun görüntüsünün, canlandırma yolu ve derin kas gevşemesinin bir kombinasyonu olarak oluşturulmasıdır. (Demiralp, Oflaz, 2007, s.135). Bireye gevşeme ve rahatlama durumlarının öğretilmesi sonucu kaygı yaşanan durumun zihinde canlandırılmasının gevşeme ile söndürülmesidir. Bu durum aşama aşama uygulanarak sürekli yinelemelerle kaygı durumunun azalıp sönmesini sağlar. (Demiralp, Oflaz, 2007, s.135).

Bilişsel Yeniden Yapılandırmada bireyin performans sırasındaki düşünme alışkanlıklarının değiştirilmesi ve dikkat odağını çalgısına çekmesidir. Salmon (1991)'un strese karşı bağımsızlık tekniğinde, bireyin kaygı semptomlarının daha az ürkütücü olduğuna inanmasıdır (Wilson ve Roland, 2002). Aynı zamanda birey kendine olumlu konuşmalar yaparak destekte bulunabilir. Bu durum olası kaygı durumlarının önceden tespitinin, soru-cevap ile gerçekçi değerlendirmelerinin yapılması ile gerçekleşmektedir. Böylece hissedilen korku duygusunda azalmalar olacaktır (Seligman, 1995). İcracı ideal performansı hazırlık sürecinde hayal ederek zihinsel prova ve görüntüleme yapmaktadır. Böylece sergilenecek olan performansı önce zihninde göstermiş olacaktır.

Alexander Tekniği iç denge ile beden arasındaki ilişkiye etki etmektedir. Baş boyun ve sırt arasında bir denge yaratma, kas gerilimini teşhis etme ve azaltma metodu olarak kullanılmaktadır (Çimen, 2001, s.130). Müzisyenlerde meydana gelen istemsiz kasılma ve gerilmelerin önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Bu teknik sözlü talimatlar ve uygulamalı gösterimleri içeren bir kinestetik eğitimidir (Gündüz, 2013). Özellikle çalgı eğitiminde, yanlış hareketlerin düzeltilmesi, konsantrasyon ve hafızanın geliştirilmesi, fiziksel ve ruhsal gerilimin giderilerek performansın zenginleştirilmesi amacıyla bu teknikten yararlanılmaktadır (Çimen, 2001, s131).

Feldenkrais Metodu, kasları çalıştırmak veya güçlendirmek yerine, beyin için anlamlı hareketlerle birleştirilen, dışarıdan müdahale yerine içeriden müdahale edilen, bir zihin ve beden eğitimidir (Gündüz, 2013, s.55). Tekniğin amacı beden farkındalığı kazanmak ve buna bağlı hareket alışkanlığı edinmektir. Bu teknik, nefes alma egzersizleri ile oksijen seviyesini dengelerken çeşitli gevşeme hareketleri ile de kaygıyı azaltmaktadır (Çimen, 2001). Feldenkrais Metodundan, çalgı eğitiminde vücuda en uygun duruş ve tutuş pozisyonunu ve çalgı çalmak için gerekli en doğru, doğal ve rahat hareketleri, yumuşaklık, esneklik ve gevşekliği; fiziksel koordinasyon ve dengeyi sağlamak amacıyla yararlanılmaktadır. (Iammatteo, 1996, s.37).

Hipnoterapi kaygı durumunu hipnoz yoluyla gideren bir tedavidir. Stanton (1994), hipnoterapiyi imgesel yöntem kullanarak uygulamıştır. İmgesel yöntem, öğrencilerin kafalarında kendi görüntülerini canlandırmaya dayalı Rasyonel Duygusal-Davranışçı Terapi (RDDT) yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2013, s.55). Uygulama aşamasında bireyler hipnoterapi yöntemi ile rahatlatılmış ve yavaş yavaş nefes teknikleri ile rahatlatıcı bir görüntünün zihinde canlandırılması istenmiştir. Çeşitli sözlü ifadelerle arasındaki kontrol sağlanmıştır. Bu durumun tekrarlanması bireyin kaygı oranını büyük ölçüde azaltabilmektedir (Wilson ve Roland, 2002).

2.5. İlgili Araştırmalar

Öz-Yeterlik ile ilgili yapılan literatür taramasında yurt içinde yapılan bazı çalışmalar şunlardır;

Akbulut (2006), “Müzik Öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik inançları”nı konu alan çalışmada alana yönelik betimsel bir araştırma yürütmüştür. Çalışma 2005-2006 yılında dört üniversitenin müzik bölümlerinde okuyan toplam 160 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği kullanılarak öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyetleri üzerinden öz-yeterlik inançları ölçülmek istenmiştir Aynı zamanda bu değişkenlerin ölçeğin; kapsanan

derse öğrenci katılımı sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutları bakımından bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için “Mann Whitney U testi” uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, müzik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri ile ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Yıldırım (2009) yaptığı çalışmada; Kodaly yönteminin ilköğretimde okuyan öğrencilerin keman çalmalarındaki becerilerini, öz-yeterlik algılarını ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli bu araştırma 2007- 2008 öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir Yöneliş Kolejindeki 13 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sırasında deney grubuna Kodaly yöntemi ile müzik eğitimi verilirken kontrol grubuna ise geleneksel müzik eğitimi ve her iki gruba da haftada birer saat keman dersi verilmiştir. Her iki gruba verilen ders konuları aynıdır. Dersleri araştırmacı belirleyip işlemiştir. Araştırmanın verileri, deney işlemlerinden önce ve sonra uygulanan keman çalma gözlem formu, keman çalmaya ilişkin tutum ölçeği, keman çalmaya yönelik öz-yeterlik ölçeği ve deney grubundaki öğrencilere deney süreci sonunda uygulanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, Kodaly yönteminin geleneksel müzik öğretimine göre, keman çalma becerisinin müzikal boyutunda, keman çalmaya ilişkin tutum ve keman çalmaya yönelik öz-yeterliğin yatkınlık boyutunda daha anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Özmenteş (2011) yaptığı çalışmada, müzik öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Beşli Likert tipi hazırlanan ölçek gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dallarında okuyan 114 öğrenciye uygulanmıştır. 23 maddenlik ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.94 olarak saptanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda geliştirilen “Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gün (2014), Piyano Performansı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması başlıklı çalışmasında; müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi ve geliştirilen bu ölçek aracılığıyla, öğretmen adaylarının piyano performansı öz-yeterlik düzeylerini önceden belirlenen değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu ölçek üç faktör boyutları altında toplanmıştır. Bunlar; Teknik Düzey Algısı, Sahne Kaygısı Algısı ve Performans Düzeyi Algısıdır. Geliştirilen bu ölçek; farklı üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 405 öğrenciye uygulanmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda hazırlanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Piyano Performansı Öz-yeterlik Ölçeği'nin uygulandığı müzik öğretmeni adaylarında teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarında, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türünün bulunduğu değişkenlere göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamış, teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarında ise piyano dersi akademik başarı notu ve günlük piyano çalışma süresi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Girgin(2015) yapmış olduğu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı öz-yeterlik algılarını ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirilmeyi amaçlamıştır. Müzik öğretmenliği bölümlerinde branş çalgısının yanında zorunlu piyano dersleri de verildiği için bu çalışma sadece branş çalgıları üzerinden yürütülmüştür. 20 maddeden oluşan Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği'nin üç tane de alt boyutu vardır. Ölçeğin ve boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısına bakılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği sırasıyla; kendini yeterli görme 0.86 , kendini yetersiz görme 0.76, psikolojik göstergeler 0.61' olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik çalgı performansı öz-yeterlik inançlarını belirlemede kullanılabilecek bir yapıda olduğu görülmektedir.

Öz-Yeterlik ile ilgili yapılan literatür taramasında yurt dışında yapılan bazı çalışmalar şunlardır;

Nielsen (2004) “Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education” başlıklı araştırmasında, alanında uzmanlaşmış müzik öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Norveçte uygulanan 6 okul bu çalışmanın evreni, 18-43 yaş arasında yüksek öğrenim gören toplam 130 öğrenci de örneklemdir. Araştırmada veriler öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerini değerlendirmeye yönelik 50 maddeden oluşan ve 7 alt boyuttan oluşan “Öğrenme ve Güdülenme Stratejileri Ölçeği” (MSLQ) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Öz-yeterliği yüksek öğrencilerin, öz-yeterliği düşük olan öğrencilere göre, bilişsel ve biliş üstü stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Bireysel çalgı ve çalıştığı grup derecesinin öz-yeterlik ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencinin çalıştığı programın derecesi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Kimberly (2004) öğrencilerin potansiyel kariyer algıları ile müzik eğitimcisi olma isteklerini belirlemek amacıyla bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz-yeterlik ve sosyal algıları incelenerek karşılaştırılmıştır. Ohio’da bir ortaokul ve iki liseye uygulanan bu çalışma, orkestra, koro ve genel müzik dersi alan toplam 246 kişiye uygulanmıştır. Meslekler düzeyinde, sınıflar ve öz-yeterlik arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Araştırmanın genelinde film yıldızı olma isteği en yüksek düzeydedir. Eğitim alanında ise en düşük puanlar beden eğitiminde görülmüştür. 6., 8., 9. ve 11. Sınıflar ise yüksek oranda müzik öğretmenini olmayı istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bir müzik öğretmeninde olması gereken en önemli özellik nedir? sorusuna kişisel özellik olarak “sabır”, işle ilgili özellik olarak “nasıl müzik yapılacağını bilmesi” cevaplarını vermişlerdir.

Randles (2007), Enstrüman çalan lise öğrencilerinin beste yapabilme becerileri ile müzik öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, devlet lisesinde okuyan ve bandoda çalan 77 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilere 12 hafta boyunca beste yapma olanakları sunulmuştur. Müziksel yeteneğe yönelik öz-yeterlik

ölçeği uygulanarak öğrencilerin müzik öz-yeterliği ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen araştırmanın sonuçlarına göre; Müzik özyeterliği sabit bir özelliktir. Fakat beste yapma deneyimleri ile ilişkisi incelendiğinde öğrencinin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Araştırmanın genelinde Öğrencilerin beste yapma deneyimlerinde görülen değişikliklerin, öğrencilerin müziğe yönelik öz-yeterliklerini de etkilediği sonucu çıkarılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ile ilgili yapılan literatür taramasında yurt içinde yapılan bazı çalışmalar şunlardır;

Gündüz (2013), “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzikte Performans Kaygı Düzeylerine Video Geri-Bildirim Yönteminin Etkisi” başlıklı çalışmasında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan öğrencilerin, müzikte performans kaygısı düzeylerine, video geri-bildirim yönteminin etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma 2. Ve 3. Sınıfta okuyan ve piano dersi alan toplam 52 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme modeli ile yürütölen bu çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G), Demografik Bilgi Anketi ve Video Geri-Bildirim Formu (VGB-F)’ dur. Araştırmanın sonucunda, Deney grubundaki öğrencilerin Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G)“den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel anlamda fark bulunmuştur. Bu durum gösteriyorki video geri-bildirimi uygulaması, katılımcıların müzikte performans kaygısı puanlarını oldukça düşürmektedir. Kontrol grubunda ise ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Araştırmacının hazırlayıp verdiği video geri-bildirim formundan alınan yanıtlara göre, deney grubu katılımcılarının ilk oturumda verdikleri yanıtlar ile son oturumda verdikleri yanıtlar arasında olumlu yönde bir değişim söz konusu olması başka araştırmalara ışık tutması bakımından önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Işkın (2018) Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Performans Kaygısı Ve Öz-Yeterlik Algısının Çalgı Başarısına Etkisi başlıklı çalışmasında, mesleki müzik eğitimi veren farklı kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin performans kaygısı ve öz-yeterlik algısının çalgı başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı öğrencilerinden oluşan toplamda 242 kişi oluşmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ve Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre yüksek olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri program, bireysel çalgı türü, mezun olunan lise türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Atayeter (2019) “Müzik Öğretmenlerinin Müzik Performans Kaygılarının ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, müzik öğretmenlerinin müzik performans kaygıları ile iş doyumlarını incelemek ve çeşitli değişkenlere göre aralarında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, Müzik Performans Kaygı Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Gerekli istatistik analizler yapıldıktan sonra elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin, müzik performans kaygılarının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre, kadın müzik öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin, erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin orta seviyede olduğu, mezun olunan lise değişkenine göre elde edilen bulgularda ise düz liselerden mezun olan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin, güzel sanatlar ve spor liselerinden mezun olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin müzik performans kaygı düzeyleri puanları ile, iş doyum düzeyi puanları arasında ise negatif yönde zayıf ile orta güçlük seviyesinde değişen anlamlı ilişki saptanmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ile ilgili yapılan literatür taramasında yurt dışında yapılan bazı çalışmalar şunlardır;

Fehm ve Schmidt (2006), yaptığı çalışmada, yetenek sahibi ergen müzisyenler arasında ortaya çıkan performans kaygısı sıklığı, sebebi ve bununla baş etme yollarını anlamak amaçlanmıştır. Çalışma grubu Almanya'da bulunan özel bir müzik okulunun 15-19 yaş arasındaki toplamda 74 müzisyen ile oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda performans kaygısının yüksek sıklıkta ortaya çıktığı ve grubun üçte birinin bu kaygılardan olumsuz yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin azınlığında uyuşturucu veya alkole yönelme görülürken çoğunluğunda öğretmenlerinden ve yakın çevrelerinden yardım almaya çalıştıkları saptanmıştır.

Urbanski (2012), yapmış olduğu çalışmasında performans kaygısının üstesinden, Yoga, Alexander tekniği ve Feldenkrais metodu ile gelmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunda performans sergileyen 1 kişi bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda performans sergileyen kişinin kaygı semptomlarında gözle görülür bir azalma saptanmıştır. Ayrıca performans sergileyen kişide performans boyunca kas gerginliği, nefes kontrolü ve müzik yetisinde de artış görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçme araçlarının bilgisine ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikî tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı performans yönetimi kendi öz yeterlik inançlarına yönelik algıları ile performans kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçladığından, temel olarak betimsel nitelikte ve tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. “Tarama araştırmaları genellikle geniş kitlelerin görüşlerini hedeflemekte ve mevcut durumu tespit ederek, betimleme yapmaktadır” (Yöyen, 2020, s. 15). Tarama modelleri çerçevesinde, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler veya içinde karşılaştırmaları da barındıran karşılaştırma türü ilişkisel araştırmalar da yapılabilir. Karasar’a (2017) göre “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2017, s.114). Buna göre, yapılan araştırmada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı performansında kendi öz yönetim becerilerine yönelik algı düzeyleri ile performans kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bazı bağımsız değişkenlere göre öz-yeterlik ile performans kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de Müzik Eğitimi Anabilim dalı Müzik Öğretmenliği Bölümü, Konservatuar Müzik Bölümü ve Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümlerinde mesleki müzik eğitimi alan öğrenciler oluştururken çalışmanın

örneklem grubunu 2020-2021 akademik takviminde öğrenimlerine devam eden ve ulaşılabilen toplam 520 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımları Tablo 1’de, demografik özellikleri ise Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo1: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Dağılımları (n=520)

Değişken	Üniversite Adı	F	%
Üniversite	Atatürk Ü. GSF Müzik Bölümü	28	5.4
	Akdeniz Ü. GSF Müzik Bölümü	26	5.0
	Balıkesir Ü. EF Müzik E. ABD	21	4.0
	Bilkent Ü. Müzik ve Sahne S.F.	9	1.7
	Bolu AİBÜ GSF Müzik Bölümü	21	4.0
	DEÜ DK Müzik Bölümü	54	10.4
	DEÜ BEF Müzik E. ABD	22	4.2
	Gazi Ü. Türk M. Devlet K.	10	1.9
	Harran Ü. EF Müzik E. ABD	10	1.9
	İTÜ Türk M. Devlet K.	11	2.1
	Kastamonu Ü. EF Müzik E. ABD	22	4.2
	Kocaeli Ü. GSF Müzik Bölümü	84	16.2
	Kocaeli Ü. DK Müzik Bölümü	21	4.0
	Marmara Ü. AEF Müzik E. ABD	67	12.9
	Marmara Ü. GSF Müzik Bölümü	5	1.0
	Muğla SKÜ EF Müzik ABD	35	6.7
	Sakarya Ü. Devlet K.	44	8.5
	Trakya Ü. EF Müzik ABD	30	5,8

*Üniversiteler alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, 15 farklı üniversite ve 18 farklı bölümde öğrenim görmektedir (Tablo 1). Öğrencileri demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar aşağıda, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları ($n=520$)

Değişken	Grup	<i>F</i>	%
Bölüm	Müzik E. ABD Müzik Öğretmenliği B.	207	39.8
	Konservatuar Müzik Bölümü	149	28.7
	Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü	164	31.5
Sınıf	1. Sınıf	102	19.6
	2. Sınıf	80	15.4
	3. Sınıf	80	15.4
	4. Sınıf	134	25.8
	Y. Lisans/Doktora	124	23.8
Cinsiyet	Kadın	306	58.8
	Erkek	214	41.2
Mezun olunan lise	GSL/Konservatuar	254	48.8
	Genel Lise	212	40.8
	Meslek Lisesi	54	10.4
Bireysel çalgı	Yaylı çalgılar	161	31.0
	Telli çalgılar	95	18.3
	Üflemeli çalgılar	77	14.8
	Vurmalı çalgılar ve Perküsyon	5	1.0
	Piyano	80	15.4
	Şan	58	11.2
	Türk Müziği çalgıları	44	8.5
Çalgıyı günlük çalışma süresi	0-1 saat	167	32.1
	2-4 saat	296	56.9
	5 saat ve üstü	57	11.0
Çalgıyı kendi seçme	Evet	468	90.0
	Hayır	52	10.0
Çalgıdan memnun olma	Evet	494	95.0
	Hayır	26	5.0

Düzenli çalgı dersi verme	Evet	216	41.5
	Hayır	304	58.5
Müzikle ilgili iş yapma	Evet	324	62.3
	Hayır	196	37.7
Konsere çıkma sayısı	1 kez	160	30.7
	2-3 kez	133	25.6
	4-5 kez	227	43.7
Aile tutumu	Baskıcı/ Otoriter	84	16.2
	Demokratik	356	68.5
	Tutarsız	80	15.4

Öğrencilerin %39.8'i Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Öğrencilerin %25.8'i dördüncü sınıfta okurken %23.8'inin ise bir yüksek lisans veya doktora programında kayıtlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %58.8'i kadın olup en büyük lise mezuniyet grubunu %48.8 ile GSL/Konservatuar mezunları oluşturmaktadır. Öğrencilere bireysel çalgıları sorulduğunda, en büyük grubun yaylı çalgılar (%31.0) ve en küçük grubun ise bireysel çalgılarının üflemeli çalgılar (%1,0) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %32.1'i çalgıyı günlük 0-1 saat (2 saatten az), %56.9'u 2-4 saat ve kalan %11.0' ı 5 saat ve üstü çalıştığını belirtmiştir. Öğrencilerin %90.0'ı çalgısını kendisinin seçtiğini, %95.0'i çalgıdan memnun olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin %41.5'i düzenli çalgı dersi verdiklerini ve %62.3'ü müzikle ilgili bir iş yaptıklarını söylemiştir. Öğrencilerin %43.7'si 4-5 kez konsere çıktığını belirtmişlerdir. Son olarak, öğrencilere ailelerinin tutumlarını nasıl tanımladıkları sorulduğunda %16.2'si ailelerini baskıcı/otoriter, %68.5'i demokratik ve %15.4'ü ise tutarsız olduğunu ifade etmişlerdir.

3.3. Ölçme Araçları

Veri toplama aracı olarak, üç bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerini öğrenmek üzere araştırmacı tarafından

geliştirilen bir kişisel bilgi formu, çalgı performans yönetimi öz yeterlik algılarını belirlemek üzere Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve performans kaygı düzeylerini belirlemek üzere Müzik Performans Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri/mezun oldukları üniversite, sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgıları ve çalgılarını günlük çalma süreleri, çalgıyı kendilerinin seçip seçmedikleri, çalgıdan memnuniyetleri, düzenli çalgı dersi verme durumları, müzikle ilgili bir iş yapma durumları, konsere çıkma sayısı ve aile tutumları olmak üzere toplam 12 sorudan oluşmaktadır (Tablo 2).

3.3.2. Çalgı Performans Yönetimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik becerilerine yönelik algılarını etkileyen faktörleri ve bu faktörlere ilişkin algı düzeylerini belirlemek üzere Can ve Birdal (2019) tarafından geliştirilen 47 madde ve beş boyuttan oluşan Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin maddeleri/ifadeleri, araştırmaya katılan öğrencilerce, ‘Kesinlikle katılmıyorum/Bana hiç uymuyor’ (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum/Bana tamamen uyuyor’ (5) derecelendirmelerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Araştırmacıların yaptıkları faktör ve güvenilirlik analizleri sonrası ölçeğin beş faktörlü (boyutlu) bir yapı gösterdiği ve toplam varyansın %54.30’unu açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik düzeyleri (iç-tutarlılık) katsayıları (Cronbach’s Alpha) ise ilk alt boyut için $\alpha=0.865$; ikinci alt boyut için 0.869; üçüncü alt boyut için 0.901; dördüncü alt boyut için 0.893 ve beşinci boyut için 0.855 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için ise güvenilirlik katsayısı 0.953 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler/maddeler arasında olumsuz yüklü (ters kodlanmış) ifade

yoktur ve alınan puanın yüksekliği kişinin o konudaki algısının olumlu olduğunu, düşük ortalama puan ise o alanda algısının olumsuz olduğunu göstermektedir.

47 madde ve beş alt boyuttan oluşan algı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin boyutları ve boyutlarda yer alan maddeleri aşağıdaki gibidir;

1. Kariyer yönetimi (9 madde: Madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9). Tüm maddelerolumlu yüklemli.
2. Zaman yönetimi (7 madde: Madde 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16). Tüm maddeler olumsuz yüklemli.
3. Sahne yönetimi (8 madde: Madde 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24). Tüm maddeler olumlu yüklemli.
4. Çalgı alışma yönetimi (15 madde: Madde 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 ve 39). Tüm maddeler olumsuz yüklemli.
5. Yürütücü biliş ve m motivasyon yönetimi (8 madde: Madde 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 ve 47). Tüm maddeler olumsuz yüklemli.

Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin bu araştırma için uygunluğu Cronbach Alpha modeli ile güvenilirlik katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

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

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

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

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 2004, s.673; Kalaycı, 2006, s. 405; Karagöz, 2016, s.941).

Tablo 3: Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)
Kariyer yönetimi	9	0.836
Zaman yönetimi	7	0.846
Sahne yönetimi	8	0.918
Çalgı çalışma yönetimi	15	0.900
Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi	8	0.856
Çalgı Performans Yöntemi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	47	0.955

Tablo 3'te beş alt boyuttan oluşan Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonucu verilmiştir. Buna göre; ölçeğin ilk alt boyutu *Kariyer yönetimi* boyutu için güvenilirlik katsayısı (α) 0.836; ikinci alt boyutu *Zaman yönetimi* için güvenilirlik katsayısı 0.846; üçüncü alt boyutu *Sahne yönetimi* için 0.918; dördüncü alt boyutu *Çalgı çalışma yönetimi* için 0.900 ve beşinci alt boyutu *Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi* için 0.856 olarak hesap edilmiştir. Ölçeğin geneli için ise güvenilirlik katsayısı 0.955 olarak bulunmuştur. Bu değerler, Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında yer alan maddeler arasında güvenilirlik (iç-tutarlılığın) düzeylerinin yüksek ve bu araştırma için yeterli olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Müzik Performans Kaygı Envanteri

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygı düzeylerini belirlemek üzere Kenny ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen ve Özevin (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Müzik Performans Kaygısı

Envanteri kullanılmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmasında envanterin beş faktörlü/boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve bu haliyle toplam varyansın %55.86'sını açıkladığı bulunmuştur. Envanterin güvenirlik katsayısı (α) ise 0.89 ve madde-toplam korelasyon katsayılarının ise 0.34 ile 0.65 arasında değiştiği bulunmuştur. 6 dereceli likert tipinde olan envanter çalışmaya katılan bireylerce 'Kesinlikle katılmıyorum' (0) ile 'Kesinlikle katılıyorum' (6) arasında değerlendirilmektedir. Envanterin geneli ve alt boyutlarında alınacak yüksek puan o alandaki (veya genel için) yüksek kaygı düzeyini ifade etmektedir (Özevin, 2013). Envanterin boyutları ve bu boyutlarda yer alan maddeler aşağıdaki gibidir:

Negatif Performans Algısı: Hepsi de ters (olumsuz yüklemli) 14 maddeden oluşmaktadır (Madde 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24 ve 25).

Psikolojik Savunmasızlık: Hepsi de ters (olumsuz yüklemli) 8 maddeden oluşmaktadır (Madde 1, 2, 3, 7, 8, 9, 12 ve 21).

Somatik Kaygı: Ters (olumsuz yüklemli) 1 maddeden oluşmaktadır (Madde 4).

Kişisel Denetim: Ters (olumsuz yüklemli) 1 maddeden oluşmaktadır (Madde 17).

Fizyolojik Savunmasızlık: Ters (olumsuz yüklemli) 1 maddeden oluşmaktadır (Madde 20).

Müzik Performans Kaygısı Envanterinin, bu çalışma için uygunluğu/güvenirliliği bir madde (*Alpha* modeli) analizi yoluyla araştırılmış sonuçları aşağıda, Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4: Müzik Performans Kaygısı Envanterine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)
Negatif performans algısı	14	0.949
Psikolojik savunmasızlık	8	0.859
Somatik kaygı*	1	-
Kişisel denetim*	1	-
Fizyolojik savunmasızlık*	1	-

Müzik Performans Kaygısı (Genel)	25	0.962
----------------------------------	----	-------

*Boyut tek maddeden oluşmaktadır.

Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin ilk alt boyutu, *Negatif performans algısı* için güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alfa α) 0.949 ve ikinci alt boyutu *Psikolojik savunmasızlık* için 0.859 olarak hesap edilmiştir. Bu değerler Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin alt boyutlarında yer alan maddeler arasında güvenirliğin (iç-tutarlılığın) yüksek olduğunu göstermektedir. Envanterin *Somatik kaygı*, *Kişisel denetim* ve *Fizyolojik savunmasızlık* boyutları içinse tek maddeli oldukları için güvenirlik katsayıları hesaplanmamıştır. Müzik Performans Kaygısı Envanterinin genel güvenirlik katsayısı ise (tüm maddeler dahil edildiğinde) 0.962 olarak hesaplanmıştır. Bu da Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin tek boyutlu olarak da kullanılabilceğini ve yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin güvenirlik (iç-tutarlık) düzeyinin bu çalışma için de yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerden, Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri ile toplanan verilerin tümü SPSS 24.0 istatistik paket programına aktarılarak çözümlenmeler yapılmıştır.

Verilerin bütünlüğü ve doğruluğu kontrol edildikten sonra uygulanacak istatistikî tekniklerin seçimi için (parametrik veya non-parametrik mi olacağının belirlenmesi) Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk testleriyle veri gruplarının normallik dağılımları kontrol edilmiştir.

Veri gruplarının normallik dağılımına ve araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ve müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin ölçek ve alt boyut puanlarının ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin, cinsiyet, çalgıyı kendisinin seçmesi, çalgı dersi verme ve müzikle ilgili iş yapmalarına bağlı olarak çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ve müzik performans kaygısı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.
3. Öğrencilerin, sınıf, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri bölüm, çalgıyı çalışma süreleri, konsere çıkma sayısı ve aile tutumlarına bağlı olarak çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ve müzik performans kaygısı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.
4. Öğrencilerin, çaldıkları çalgıya bağlı olarak çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ve müzik performans kaygısı puanları bağlı olarak çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ve müzik performans kaygısı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Mann-Whitney U testi yapılmıştır.
5. Öğrencilerin, çaldıkları çalgıdan memnun olmalarına bağlı olarak çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ve müzik performans kaygısı puanları

bağlı olarak çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ve müzik performans kaygısı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, 0.05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğunda bağımsız değişkelerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz yeterlik algıları ve performans kaygı düzeyleri önce genel daha sonra ise bazı bağımsız değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir. Bundan sonra ise, öğrencilerin çalgı performans yönetimi öz yeterlik algıları ve performans kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

4.1. Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek üzere 47 madde ve beş alt boyuttan oluşan Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. 5’li Likert tipi ölçeğin maddeleri, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin bir genel ve beş alt boyuta ait puanları öğrencilerin o boyuta ilişkin öz yeterlik algı düzeyini göstermektedir. 5’li likert tipi ölçeğin maddelerine verilebilecek yanıtlardan yola çıkılarak iki aralık arası değer 0,80 olarak hesaplanmıştır ($4_{aralık}/5_{seçenek}=0,80$). Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği, *Kariyer yönetimi*, *Zaman yönetimi*, *Sahne yönetimi*, *Çalgı çalışma yönetimi* ve *Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi* boyutları için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Katılma Düzeyi</u>
Kesinlikle katılmıyorum	1.00 – 1.80	Çok düşük
Katılmıyorum	1.81 – 2.60	Düşük
Kısmen katılıyorum	2.61 – 3.40	Orta
Katılıyorum	3.41 – 4.20	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	4.21 – 5.00	Çok yüksek

Tablo 5: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler ($n=520$)

Boyut/Ölçek	\bar{X}	ss	Katılma Düzeyi
Kariyer yönetimi	4.21	0.60	Çok yüksek
Zaman yönetimi	3.74	0.76	Yüksek
Sahne yönetimi	3.93	0.85	Yüksek
Çalgı çalışma yönetimi	3.88	0.70	Yüksek
Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi	3.93	0.75	Yüksek
Çalgı Performans Yöntemi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	3.94	0.59	Yüksek

Tablo 5’te öğrencilerin, Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin beş alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrenciler kendilerini en çok *Kariyer yönetiminde* yeterli hissettikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Kariyer yönetim}}=4.21\pm 0.60$; ‘Kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde). Bu boyutu sırasıyla; *Sahne yönetimi* ($\bar{X}_{\text{Sahne yönetim}}=3.93\pm 0.85$; ‘Katılıyorum’ düzeyinde), *Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi* ($\bar{X}_{\text{Yürütücü biliş ve motivasyon yönetim}}=3.93\pm 0.75$; ‘Katılıyorum’ düzeyinde), *Çalgı çalışma yönetimi* ($\bar{X}_{\text{Çalgı çalışma yönetim}}=3.88\pm 0.70$; ‘Katılıyorum’ düzeyinde) ve *Zaman yönetimi* takip etmektedir ($\bar{X}_{\text{Zaman yönetim}}=3.74\pm 0.76$; ‘Katılıyorum’ düzeyinde). Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Çalgı performans yönetimi öz-yeterlik bakımından kendilerini olumlu (yeterli) algıladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin, bazı demografik özelliklerine bağlı olarak çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algı düzeylerinde (puanlarında) anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik *t* Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test			Etki (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	
Kariyer yönetimi	Kadın	306	4.29	0.55	3.38	518	0.001**	0.30
	Erkek	214	4.11	0.66				
Zaman yönetimi	Kadın	306	3.81	0.72	2.35	518	0.019*	0.21
	Erkek	214	3.65	0.81				
Sahne yönetimi	Kadın	306	3.84	0.85	2.95	518	0.003**	0.26
	Erkek	214	4.06	0.83				
Çalgı çalışma yönetimi	Kadın	306	3.94	0.67	2.66	518	0.008**	0.24
	Erkek	214	3.78	0.72				
Yürütücü biliş ve m. yönetimi	Kadın	306	3.94	0.74	0.19	518	0.848	-
	Erkek	214	3.92	0.76				
Ölçek	Kadın	306	3.96	0.58	1.12	518	0.265	-
	Erkek	214	3.90	0.61				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algı düzeylerinin (puanlarının), öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre, öğrencilerin cinsiyeti, ölçeğin *kariyer yönetimi*, *zaman yönetimi*, *sahne yönetimi* ve *çalgı çalışma yönetimi* alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 6). *T* testi sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda, etki derecesini (effect size) belirlemek üzere Cohen's *sd* hesaplanmıştır. Leech, Barrret ve Morgan'a (2005) göre etki derecesinin değerlendirilmesinde, "Cohen's *sd* değeri 0.20 ve altı 'küçük', 0.50'ye kadar 'orta', 0.80'e kadar 'büyük' ve 0.80'in üzerinde olduğunda ise 'çok büyük' etki olarak kabul edilir" (Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s.56). Buna göre;

Öğrencilerin, *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın kadın öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=3.38$; $p=0.001$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=4.29$) *kariyer yönetiminde* kendilerini erkeklere ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=4.11$) göre daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetinin, *kariyer yönetimi* algısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0.30$).

Öğrencilerin, *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algıları arasındada anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın yine kadın öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=2.35$; $p=0.019$]. Kadın öğrenciler ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=3.81$), *zaman yönetiminde* kendilerini daha yeterli algılamaktadır ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=3.65$). Öğrencilerin cinsiyetinin, *zaman yönetimi* algısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0.21$).

Öğrencilerin, *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algıları arasındada anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=2.95$; $p=0.003$]. Erkek öğrenciler ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=4.06$), *sahne yönetiminde* kendilerini daha kadın öğrencilere göre yeterli algılamaktadır ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=3.84$). Öğrencilerin cinsiyetinin, *sahne yönetimi* algısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0.26$).

Son olarak, öğrencilerin, *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algıları arasındada anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın kadın öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=2.66$; $p=0.008$]. Kadın öğrenciler ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=3.94$), *zaman yönetiminde* kendilerini erkek öğrencilere göre daha yeterli algılamaktadır ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=3.78$). Öğrencilerin cinsiyetinin, *zaman yönetimi* algısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0.24$).

Tablo 7: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Sınıflarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Sınıf	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>		
Kariyer yönetimi	1. Sınıf (1)	102	4.24	0.54	1.63	0.165	-	-
	2. Sınıf (2)	80	4.30	0.53				
	3. Sınıf (3)	80	4.08	0.66				
	4. Sınıf (4)	134	4.19	0.63				
	Y. Lisans/Doktora (5)	124	4.25	0.62				
Zaman yönetimi	1. Sınıf (1)	102	3.70	0.77	0.60	0.660	-	-
	2. Sınıf (2)	80	3.77	0.72				
	3. Sınıf (3)	80	3.68	0.82				
	4. Sınıf (4)	134	3.82	0.74				
	Y. Lisans/Doktora (5)	124	3.73	0.78				
Sahne yönetimi	1. Sınıf (1)	102	3.92	0.92	1.43	0.224	-	-
	2. Sınıf (2)	80	4.00	0.96				
	3. Sınıf (3)	80	3.74	0.87				
	4. Sınıf (4)	134	3.94	0.82				
	Y. Lisans/Doktora (5)	124	4.00	0.73				
Çalgı çalışma yönetimi	1. Sınıf (1)	102	3.89	0.72	1.06	0.378	-	-
	2. Sınıf (2)	80	3.93	0.67				
	3. Sınıf (3)	80	3.79	0.78				
	4. Sınıf (4)	134	3.95	0.65				
	Y. Lisans/Doktora (5)	124	3.81	0.68				
Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi	1. Sınıf (1)	102	3.69	0.69	2.89	0.022*	4, 5 > 1, 2	0.022
	2. Sınıf (2)	80	3.71	0.78				
	3. Sınıf (3)	80	3.89	0.87				

	4. Sınıf (4)	134	4.02	0.72				
	Y. Lisans/Doktora (5)	124	4.04	0.69				
Çalgı Performans Yönetimi	1. Sınıf (1)	102	3.94	0.56	1.52	0.196	-	-
	2. Sınıf (2)	80	4.00	0.57				
	3. Sınıf (3)	80	3.80	0.67				
	4. Sınıf (4)	134	3.96	0.60				
	Y. Lisans/Doktora (5)	124	3.96	0.56				

* $p < .05$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algı düzeylerinin (puanlarının), öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve öğrencilerin sınıfının, sadece *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi* alt boyutu bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F_{(4; 515)}=2.89$; $p=0.022$] (Tablo 7). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc TukeyHSD testine göre; 4. Sınıfa giden öğrenciler ile bir yüksek lisans veya doktora programına kayıtlı öğrenciler ($\bar{X}_{4. Sınıf}=4.02$; $\bar{X}_{YL/Doktora}=4.04$), *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi* bakımından kendilerini 1 ve 2. Sınıf öğrencilerinden daha yeterli algılamaktadır ($\bar{X}_{1. Sınıf}=3.69$; $\bar{X}_{2. Sınıf}=3.71$). ANOVA sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki derecesini (effect size) belirlemek üzere Eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2014) göre, " η^2 (Eta) değeri 0.010-0.060 arası 'küçük', 0.060-0.140 arası 'orta' ve 0.140'ten yukarısı 'büyük' etki derecesini göstermektedir" (Green ve Salkind, 2014, s.158). Buna göre; sınıfın, öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'küçük' olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.022$).

Tablo 8: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Lise	Betimsel İst.			ANOVA		TukeyHSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>		
Kariyer yönetimi	GSL/Konservatuar (1)	254	4.38	0.58	3.85	0.022*	1 > 2, 3	0.015
	Genel Lise (2)	212	4.13	0.64				
	Meslek Lisesi (3)	54	4.15	0.52				
Zaman yönetimi	GSL/Konservatuar (1)	254	3.91	0.73	5,36	0,005**	1 > 2, 3	0.020
	Genel Lise (2)	212	3.62	0.75				
	Meslek Lisesi (3)	54	3.67	0.88				
Sahne yönetimi	GSL/Konservatuar (1)	254	4.00	0.81	2.10	0.124	-	-
	Genel Lise (2)	212	3.84	0.92				
	Meslek Lisesi (3)	54	3.97	0.75				
Çalgı çalışma yönetimi	GSL/Konservatuar (1)	254	4.06	0.68	6.60	0.001**	1 > 2, 3	0.025
	Genel Lise (2)	212	3.74	0.72				
	Meslek Lisesi (3)	54	3.79	0.61				
Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi	GSL/Konservatuar (1)	254	3.93	0.76	1.82	0.163	-	-
	Genel Lise (2)	212	3.89	0.74				
	Meslek Lisesi (3)	54	4.10	0.68				
Çalgı Performans Yönetimi	GSL/Konservatuar (1)	254	4.10	0.60	4.83	0.008**	1 > 2, 3	0.018
	Genel Lise (2)	212	3.84	0.59				
	Meslek Lisesi (3)	54	3.81	0.53				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları lise türüne bağlı olarak karşılaştırılması tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmış ve mezun olunan lise türünün, *kariyer yönetimi*, *zaman yönetimi*, *çalgı çalışma yönetimi* ile ölçeğin geneli bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 8). Buna göre;

Öğrencilerin, *kariyer yönetimine* ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$f(2; 517)=3.85$; $p=0.022$]. Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc TukeyHSD testine göre; GSL veya konservatuar mezunu öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{GSL/Konservatuar}}=4.38$) *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri diğer liselerden mezun öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Genel Lise}}=4.13$; $\bar{X}_{\text{Meslek Lisesi}}=4.15$) daha yüksektir. Mezun olunan lise türünün, öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.015$).

Öğrencilerin, *zaman yönetimine* ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$f(2; 517)=5.36$; $p=0.005$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; GSL veya konservatuar mezunu öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{GSL/Konservatuar}}=3.91$) *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri diğer liselerden mezun öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Genel Lise}}=3.62$; $\bar{X}_{\text{Meslek Lisesi}}=3.67$) daha yüksektir. Mezun olunan lise türünün, öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.020$).

Öğrencilerin, *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$f(2; 517)=6.60$; $p=0.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; GSL veya konservatuar mezunu öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{GSL/Konservatuar}}=4.06$) *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri diğer liselerden mezun öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Genel Lise}}=3.74$; $\bar{X}_{\text{Meslek Lisesi}}=3.79$) daha yüksektir. Mezun olunan lise türünün, öğrencilerin *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.025$).

Son olarak, öğrencilerin, genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$f(2; 517)=4.83$; $p=0.008$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; GSL veya

konservatuar mezunu öğrencilerin ($\bar{X}_{GSL/Konservatuar}=4.10$) genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri diğer liselerden mezun öğrencilerden ($\bar{X}_{Genel Lise}=3.84$; $\bar{X}_{Meslek Lisesi}=3.81$) daha yüksektir. Mezun olunan lise türünün, öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0,018$).

Tablo 9: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Bölüm	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>		
Kariyer yönetimi	Müzik E. ABD	207	4.20	0.60	0.74	0.478	-	-
	M.Ö.B. (1)							
	Konservatuar M.B. (2)	149	4.26	0.55				
	GSF MB (3)	164	4.19	0.65				
Zaman yönetimi	Müzik E. ABD	207	3.75	0.78	0.46	0.632	-	-
	M.Ö.B. (1)							
	Konservatuar M.B. (2)	149	3.78	0.73				
	GSF MB (3)	164	3.70	0.77				
Sahne yönetimi	Müzik E. ABD	207	3.88	0.87	5.72	0.003**	2 > 1, 3	0.022
	M.Ö.B. (1)							
	Konservatuar M.B. (2)	149	4.12	0.80				
	GSF MB (3)	164	3.81	0.85				
Çalgı çalışma yönetimi	Müzik E. ABD	207	3.87	0.72	0.03	0.966	-	-
	M.Ö.B. (1)							
	Konservatuar M.B. (2)	149	3.89	0.70				
	GSF MB (3)	164	3.88	0.67				
Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi	Müzik E. ABD	207	3.91	0.78	0.28	0.757	-	-
	M.Ö.B. (1)							
	Konservatuar M.B. (2)	149	3.97	0.69				
	GSF MB (3)	164	3.93	0.76				

Çalgı Performans Yönetimi	Müzik E. ABD 207	3.92	0.62	1.31	0.271	-	-
	M.Ö.B. (1) Konservatuar M.B. (2)	149	4.00	0.54			
	GSF MB (3)	164	3.90	0.59			

** $p < .01$

Müzik E. ABD M.Ö.B. (1): Müzik Eğitimi Anabilim dalı Müzik Öğretmenliği Bölümü

Konservatuar M.B. (2): Konservatuar Müzik Bölümü

GSF MB (3): Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algı düzeylerinin (puanlarının), öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre sadece *sahne yönetimi* alt boyutu bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=5.72; p=0.003$] (Tablo 9). Post-hoc Tukey *HSD* testine göre; Konservatuar Müzik Bölümüne giden öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Konservatuar M.B.}}=4,12$), *sahne yönetimine* ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri diğer öğrencilerinden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Müzik E. ABD M.Ö.B.}}=3.88$; $\bar{X}_{\text{GSF MB}}=3.11$). Öğrenim görülen bölümün, öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.022$).

Tablo 10: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bireysel Çalgılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis *H* Testi Sonuçları

Boyut	Bireysel çalgı	Betimsel		Kruskal-Wallis <i>H</i>			M-W	Etki (η^2)
		<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>		
Kariyer yönetimi	Yaylı ç. (1)	161	276.40	13.58	6	0.035*	2 < diğer	0.026
	Telli ç. (2)	95	211.09					
	Üflemeli ç. (3)	77	278.44					
	Vurmalı ç. ve Perk. (4)	5	271.10					
	Piyano (5)	80	266.23					
	Şan (6)	58	263.04					
	Türk Müziği ç. (7)	44	260.34					

Zaman yönetimi	Yaylı ç. (1)	161	261.90	3.82	6	0.701	-	-
	Telli ç. (2)	95	240.84					
	Üflemeli ç. (3)	77	264.25					
	Vurmalı ç. ve Perk. (4)	5	244.90					
	Piyano (5)	80	282.30					
	Şan (6)	58	264.97					
	Türk Müziği ç. (7)	44	247.51					
Sahne yönetimi	Yaylı ç. (1)	161	237.25	40.35	6	0.000***	4, 6, 7 >	0.078
	Telli ç. (2)	95	244.26				1, 2, 3, 5	
	Üflemeli ç. (3)	77	247.53					
	Vurmalı ç. ve Perk. (4)	5	326.60					
	Piyano (5)	80	247.33					
	Şan (6)	58	346.47					
	Türk Müziği ç. (7)	44	348.25					
Çalgı çalışma yönetimi	Yaylı ç. (1)	161	263.44	6.82	6	0.338	-	-
	Telli ç. (2)	95	232.69					
	Üflemeli ç. (3)	77	262.27					
	Vurmalı ç. ve Perk. (4)	5	255.40					
	Piyano (5)	80	276.73					
	Şan (6)	58	287.57					
	Türk Müziği ç. (7)	44	242.09					
Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi	Yaylı ç. (1)	161	245.92	12.33	6	0.055	-	-
	Telli ç. (2)	95	241.07					
	Üflemeli ç. (3)	77	253.50					
	Vurmalı ç. ve Perk. (4)	5	266.10					
	Piyano (5)	80	270.61					
	Şan (6)	58	317.30					
	Türk Müziği ç. (7)	44	274.17					
Çalgı	Yaylı ç. (1)	161	257.45	10.27	6	0.114	-	-

Performans Yönetimi	Telli ç. (2)	95	226.26
	Üflemeli ç. (3)	77	260.79
	Vurmalı ç. ve Perk. (4)	5	291.10
	Piyano (5)	80	272.18
	Şan (6)	58	302.52
	Türk Müziği ç. (7)	44	264.98

* $p < .05$, *** $p < .001$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik düzeylerinin, çaldıkları bireysel çalgıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı non-parametrik Kruskal-Wallis H ile incelenmiş ve bireysel çalgının, *kariyer yönetimi* ile *sahne yönetimi* bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 10). Buna göre;

Öğrencilerin, *kariyer yönetimine* ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(6)}=13.58$; $p=0.035$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; bireysel çalgısı telli olan öğrencilerin (Sıra Ortalaması Telli çalgı=211.09) *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür. Bireysel çalgının, öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.026$).

Öğrencilerin, *sahne yönetimine* ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(6)}=40.35$; $p < .001$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; bireysel çalgısı vurmalı ve perküsyon, şan ve Türk Müziği Çalgıları olan öğrencilerin (Sıra Ortalaması Vurmalı ve perküsyon=326.60; Sıra Ortalaması Şan=346.47; Sıra Ortalaması Türk Müziği çalgı=348.25) *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir. Bireysel çalgının, öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.078$).

Tablo 11: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çalgıyı Günlük Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Çalgıyı çalışma süresi	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>f</i>	<i>P</i>		
Kariyer yönetimi	0-1 saat (1)	167	4.08	0.68	7.81	0.000***	3 < 1, 2	0.029
	2-4 saat (2)	296	4.25	0.54				
	5 ≥ saat (3)	57	4.41	0.56				
Zaman yönetimi	0-1 saat (1)	167	3.47	0.91	20.26	0.000***	3 < 1, 2	0.073
	2-4 saat (2)	296	3.82	0.64				
	5 ≥ saat (3)	57	4.12	0.62				
Sahne yönetimi	0-1 saat (1)	167	3.91	0.86	0.49	0.611	-	-
	2-4 saat (2)	296	3.92	0.84				
	5 ≥ saat (3)	57	4.03	0.88				
Çalgı çalışma yönetimi	0-1 saat (1)	167	3.61	0.82	21.83	0.000***	3 < 1, 2	0.078
	2-4 saat (2)	296	3.98	0.59				
	5 ≥ saat (3)	57	4.16	0.58				
Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi	0-1 saat (1)	167	3.83	0,84	2.65	0.072	-	-
	2-4 saat (2)	296	3.96	0.69				
	5 ≥ saat (3)	57	4.06	0.72				
Çalgı Performans Yönetimi	0-1 saat (1)	167	3.78	0.66	11.29	0.000***	3 < 1, 2	0.042
	2-4 saat (2)	296	3.99	0.53				
	5 ≥ saat (3)	57	4.16	0.57				

*** $p < .001$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik düzeylerinin, çalgılarını günlük çalışma sürelerine bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek-yönlü varyans analizine (ANOVA) göre çalgıyı çalışma süresi, kariyer yönetimi, zaman yönetimi, çalgı çalışma yönetimi ile ölçeğin geneli bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 11). Buna göre;

Öğrencilerin, *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalgıyı günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F(2; 517)=7.81; p<.001$]. Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc TukeyHSD testine göre; çalgısını günde 5 saat ve üstü çalışan öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri daha az çalışan diğer öğrencilerden, çalgısını günlük 2-4 saat çalışan öğrencilerin ise 2 saatten daha az çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{0-1 \text{ saat}}=4,08; \bar{X}_{2-4 \text{ saat}}=4.25; \bar{X}_{5 \text{ saat ve üstü}}=4.41$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.029$).

Öğrencilerin, *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalgıyı günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F(2; 517)=20.26; p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; çalgısını günde 5 saat ve üstü çalışan öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri daha az çalışan diğer öğrencilerden, çalgısını günlük 2-4 saat çalışan öğrencilerin ise 2 saatten daha az çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{0-1 \text{ saat}}=3.47; \bar{X}_{2-4 \text{ saat}}=3.82; \bar{X}_{5 \text{ saat ve üstü}}=4.12$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.073$).

Öğrencilerin, *çalgı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalgıyı günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F(2; 517)=21.83; p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; çalgısını günde 5 saat ve üstü çalışan öğrencilerin *çalgı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri daha az çalışan diğer öğrencilerden, çalgısını günlük 2-4 saat çalışan öğrencilerin ise 2 saatten daha az çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{0-1 \text{ saat}}=3.61; \bar{X}_{2-4 \text{ saat}}=3.98; \bar{X}_{5 \text{ saat ve üstü}}=4.16$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin *çalgı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.078$).

Son olarak, öğrencilerin, genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin çalgıyı günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=11.29$; $p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; çalgısını günde 5 saat ve üstü çalışan öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri daha az çalışan diğer öğrencilerden, çalgısını günlük 2-4 saat çalışan öğrencilerin ise 2 saatten daha az çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{0-1 \text{ saat}}=3.78$; $\bar{X}_{2-4 \text{ saat}}=3.99$; $\bar{X}_{5 \text{ saat ve üstü}}=4.16$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.042$).

Tablo 12: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bireysel Çalgılarını Kendilerinin Seçmesine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik *t* Testi Sonuçları

Boyut	Çalgıyı kendi seçme	Betimsel İst.			t-test			Etki (<i>d</i>)
		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Kariyer yönetimi	Evet	468	4.21	0.59	-0.59	518	0.554	-
	Hayır	52	4.26	0.69				
Zaman yönetimi	Evet	468	3.75	0.76	0.99	518	0.322	-
	Hayır	52	3.64	0.77				
Sahne yönetimi	Evet	468	3.95	0.83	2.05	518	0.048*	0.30
	Hayır	52	3.71	0.99				
Çalgı çalışma yönetimi	Evet	468	3.87	0.71	-0.25	518	0.799	-
	Hayır	52	3.90	0.62				
Yürütücü biliş ve m. yönetimi	Evet	468	3.94	0.76	1.06	518	0.290	-
	Hayır	52	3.83	0.66				
Ölçek	Evet	468	3.95	0.59	0.90	518	0.367	-
	Hayır	52	3.87	0.59				

* $p<.05$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algı düzeylerinin (puanlarının), bireysel çalgılarını kendilerinin seçmesine göre sadece *sahne yönetimi* alt boyutu bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=2.05$; $p=0.048$] (Tablo 12). Ortalama puanlara bakıldığında, çalgısını kendi seçen öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.95$), *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin diğer öğrencilerinden ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.71$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalgının öğrenci tarafından seçilmesinin, öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.30$).

Tablo 13: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bireysel Çalgıdan Memnun Olmaya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Çalgıdan memnun olma	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (η^2)
		<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	
Kariyer yönetimi	Evet	494	268.69	132734.00	2375.00	-5.43	0.000***	0.057
	Hayır	26	104.85	2726.00				
Zaman yönetimi	Evet	494	266.09	131447.50	3661.50	-3.70	0.000***	0.026
	Hayır	26	154.33	4012.50				
Sahne yönetimi	Evet	494	266.29	131548.00	3561.00	-3.84	0.000***	0.028
	Hayır	26	150.46	3912.00				
Çalgı çalışma yönetimi	Evet	494	267.06	131930.00	3179.00	-4.35	0.000***	0.036
	Hayır	26	135.77	3530.00				
Yürütücü biliş ve m.y.	Evet	494	266.61	131704.00	3405.00	-4.05	0.000***	0.032
	Hayır	26	144.46	3756.00				
Ölçek	Evet	494	268.62	132697.00	2412.00	-5.37	0.000***	0.061
	Hayır	26	106.27	2763.00				

*** $p < .001$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik düzeylerinin, çalgılarından memnun olmalarına bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testine göre çalgıdan memnun olmak ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutları bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 13). Buna göre;

Öğrencilerin, *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalgıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=2375.00$; $p<.001$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; çalgısından memnun olan öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=268.69$; Sıra Ortalaması $H_{\text{ayı}}=104.85$). Çalgıdan memnun olmanın, öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.057$).

Öğrencilerin, *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalgıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=3661.50$; $p<.001$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; çalgısından memnun olan öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=266.09$; Sıra Ortalaması $H_{\text{ayı}}=154.33$). Çalgıdan memnun olmanın, öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.026$).

Öğrencilerin, *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalgıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=3561.00$; $p<.001$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; çalgısından memnun olan öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=266.29$; Sıra Ortalaması $H_{\text{ayı}}=150.46$). Çalgıdan memnun olmanın, öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.028$).

Öğrencilerin, *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalğıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=3179.00$; $p<.001$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; çalğısından memnun olan öğrencilerin *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Evet}=267.06$; Sıra Ortalaması $_{Hayır}=135.77$). çalğıdan memnun olmanın, öğrencilerin *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.036$).

Öğrencilerin, *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalğıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=3405.00$; $p<.001$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; çalğısından memnun olan öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Evet}=266.61$; Sıra Ortalaması $_{Hayır}=144.46$). çalğıdan memnun olmanın, öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.032$).

Son olarak, öğrencilerin, genel çalğı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalğıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=2412.00$; $p<.001$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; çalğısından memnun olan öğrencilerin genel çalğı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{Evet}=268.62$; Sıra Ortalaması $_{Hayır}=106.27$). çalğıdan memnun olmanın, öğrencilerin genel çalğı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.061$).

Tablo 14: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Düzenli Olarak Çalgı Dersi Vermelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik *t* Testi Sonuçları

Boyut	Düzenli çalgı dersi verme	Betimsel İst.			t-test			Etki (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>	
Kariyer yönetimi	Evet	216	4.33	0.58	3.62	518	0.000***	0.32
	Hayır	304	4.13	0,61				
Zaman yönetimi	Evet	216	3.88	0.74	3.38	518	0.001**	0.30
	Hayır	304	3.65	0.77				
Sahne yönetimi	Evet	216	4.03	0.76	2.33	518	0.020*	0.21
	Hayır	304	3.86	0,90				
Çalgı çalışma yönetimi	Evet	216	3.98	0.66	2.76	518	0.006**	0.25
	Hayır	304	3.81	0.72				
Yürütücü biliş ve m. yönetimi	Evet	216	4.03	0.70	2.62	518	0.009**	0.23
	Hayır	304	3.86	0.77				
Ölçek	Evet	216	4.05	0.57	3.61	518	0.000***	0.32
	Hayır	304	3.86	0.59				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik düzeylerinin, düzenli olarak çalgı dersi vermelerine bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre düzenli olarak çalgı dersi vermek ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 14). Buna göre;

Öğrencilerin, *kariyer yönetimine* ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=3.62$; $p < .001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek

olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.33$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4.13$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.32$).

Öğrencilerin, *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=3.38$; $p=0,001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.88$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.65$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.30$).

Öğrencilerin, *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=2.33$; $p=0.020$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.03$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.86$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.21$).

Öğrencilerin, *çalgı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=2.76$; $p=0.006$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin *çalgı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.98$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.81$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin *çalgı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.25$).

Öğrencilerin, *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=2.62$; $p=0.009$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.03$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.86$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.23$).

Son olarak, öğrencilerin, genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=3.61$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.05$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.86$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.32$).

Tablo 15: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Müzikle İlgili İş Yapmaya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik *t* Testi Sonuçları

Boyut	Müzikle ilgili iş yapma	Betimsel İst.			t-test			Etki (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>	
Kariyer yönetimi	Evet	324	4,34	0,54	6,30	518	0,000***	0,57
	Hayır	196	4,01	0,65				
Zaman yönetimi	Evet	324	3,82	0,75	2,98	518	0,003**	0,27
	Hayır	196	3,62	0,77				
Sahne yönetimi	Evet	324	4,14	0,76	7,89	518	0,000***	0,71
	Hayır	196	3,57	0,87				

Çalgı çalışma yönetimi	Evet	324	3,96	0,68	3,59	518	0,000***	0,33
	Hayır	196	3,74	0,71				
Yürütücü biliş ve m. Yönetimi	Evet	324	4,05	0,68	4,93	518	0,000***	0,45
	Hayır	196	3,73	0,80				
Ölçek	Evet	324	4,06	0,55	6,45	518	0,000***	0,58
	Hayır	196	3,73	0,60				

** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik düzeylerinin, müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar t testine göre müzikle ilgili iş (çalışma) yapmak ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutları bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 15). Buna göre;

Öğrencilerin, *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=6.30$; $p < .001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.33$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4.01$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.57$).

Öğrencilerin, *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=2.98$; $p=0.003$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.82$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.62$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.27$). Öğrencilerin, *sahne*

yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=7.89$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.14$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.57$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.71$).

Öğrencilerin, *çalgı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=3.59$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *çalgı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.96$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.74$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *çalgı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.33$).

Öğrencilerin, *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=4.93$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.05$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.73$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.45$).

Son olarak, öğrencilerin, genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=6.45$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine

ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.06$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.73$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.58$).

Tablo 16: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Konsere Çıkma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Konsere çıkma sayısı	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		N	\bar{X}	ss	F	p		
Kariyer yönetimi	1 kez (1)	160	4.10	0.55	9.43	0.000***	3 > 1	0.035
	2-3 kez (2)	133	4.24	0.50				
	4-5 kez (3)	227	4.38	0.67				
Zaman yönetimi	1 kez (1)	160	3.79	0.69	2.43	0.089	-	-
	2-3 kez (2)	133	3.82	0.72				
	4-5 kez (3)	227	3.66	0.83				
Sahne yönetimi	1 kez (1)	160	3.80	0.79	7.17	0.001**	3 > 1	0.027
	2-3 kez (2)	133	3.93	0.79				
	4-5 kez (3)	227	4.15	0.90				
Çalgı çalışma yönetimi	1 kez (1)	160	3.74	0.63	9.11	0.000***	2, 3 > 1	0.034
	2-3 kez (2)	133	3.94	0.68				
	4-5 kez (3)	227	4.04	0.73				
Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi	1 kez (1)	160	3.81	0.67	5.95	0.003**	2, 3 > 1	0.023
	2-3 kez (2)	133	4.00	0.76				
	4-5 kez (3)	227	4.06	0.78				
Çalgı Performans Yönetimi	1 kez (1)	160	3.82	0.53	9.59	0.000***	3 > 1	0.036
	2-3 kez (2)	133	3.98	0.59				
	4-5 kez (3)	227	4.09	0.61				

*** $p < .01$, ** $p < .001$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik düzeylerinin, bir yılda görev aldıkları akademik konser sayısına bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek-yönlü varyans analizine (ANOVA) göre konsere çıkma sayısı *zaman yönetimi* hariç genel düzeyde ve diğer tüm alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 16). Buna göre;

Öğrencilerin, *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin katıldıkları konser sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=9.43$; $p<.001$]. Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc TukeyHSD testine göre; yılda 4-5 kez konsere katılmış öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, konserde bir kez görev almış öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{1 \text{ kez}}=4.10$; $\bar{X}_{4-5 \text{ kez}}=4.38$). Konserde görev alma sayısının, öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.035$).

Öğrencilerin, *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin katıldıkları konser sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=7.17$; $p=0.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; yılda 4-5 kez konsere katılmış öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, konserde bir kez görev almış öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{1 \text{ kez}}=3.80$; $\bar{X}_{4-5 \text{ kez}}=4.15$). Konserde görev alma sayısının, öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.027$).

Öğrencilerin, *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin katıldıkları konser sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=9.11$; $p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; yılda 2-3 kez ve 4-5 kez konsere katılmış öğrencilerin *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, konserde bir kez görev almış öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{1 \text{ kez}}=3.74$; $\bar{X}_{2-3 \text{ kez}}=3.94$; $\bar{X}_{4-5 \text{ kez}}=4.04$). Konserde görev alma sayısının, öğrencilerin *çalğı*

çalışma yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.034$).

Öğrencilerin, *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin katıldıkları konser sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=5.95$; $p=0.003$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; yılda 2-3 kez ve 4-5 kez konsere katılmış öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, konserde bir kez görev almış öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{1 \text{ kez}}=3.81$; $\bar{X}_{2-3 \text{ kez}}=4.00$; $\bar{X}_{4-5 \text{ kez}}=4.06$). Konserde görev alma sayısının, öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.023$).

Öğrencilerin, genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin katıldıkları konser sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=9.59$; $p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; yılda 4-5 kez konsere katılmış öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, konserde bir kez görev almış öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{1 \text{ kez}}=3.82$; $\bar{X}_{4-5 \text{ kez}}=4.09$). Konserde görev alma sayısının, öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.036$).

Tablo 17: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Aile Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Aile tutumu		Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
			N	\bar{X}	ss	F	p		
Kariyer yönetimi	Baskıcı/ Otoriter (1)		84	4.19	0.67	5.30	0.005**	1, 2 > 3	0.020
	Demokratik (2)		356	4.27	0.57				
	Tutarsız (3)		80	4.03	0.62				

Zaman yönetimi	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.79	0.69	9.16	0.000***	1, 2 > 3	0.034
	Demokratik (2)	356	3.82	0.73				
	Tutarsız (3)	80	3.42	0.89				
Sahne yönetimi	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.97	0.96	3.84	0.022*	1, 2 > 3	0.015
	Demokratik (2)	356	4.00	0.80				
	Tutarsız (3)	80	3.74	0.93				
Çalgı çalışma yönetimi	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.93	0.72	10.74	0.000***	1, 2 > 3	0.040
	Demokratik (2)	356	3.96	0.66				
	Tutarsız (3)	80	3.57	0.77				
Yürütücü biliş ve motivasyon yönetimi	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.99	0.87	11.79	0.000***	1, 2 > 3	0.044
	Demokratik (2)	356	4.03	0.68				
	Tutarsız (3)	80	3.60	0.81				
Çalgı Performans Yönetimi	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.96	0.65	11.88	0.000***	1, 2 > 3	0.044
	Demokratik (2)	356	4.01	0.54				
	Tutarsız (3)	80	3.67	0.64				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik düzeylerinin, ailenin tutumuna bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek-yönlü varyans analizine (ANOVA) göre ailenin tutumu ölçeğın geneli ve tüm alt boyutları bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 17). Buna göre;

Öğrencilerin, *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ailenin tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=5.30$; $p=0.005$]. Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc TukeyHSD testine göre; ailesi

otoriter/baskıcı ve demokratik olan öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, ailesi tutarsız tutum gösteren öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Baskıcı/Otoriter}}=4.19$; $\bar{X}_{\text{Demokratik}}=4.27$; $\bar{X}_{\text{Tutarsız}}=4.03$). Aile tutumunun, öğrencilerin *kariyer yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.020$).

Öğrencilerin, *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ailenin tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=9.16$; $p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; ailesi otoriter/baskıcı ve demokratik olan öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, ailesi tutarsız tutum gösteren öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Baskıcı/Otoriter}}=3.79$; $\bar{X}_{\text{Demokratik}}=3.82$; $\bar{X}_{\text{Tutarsız}}=3.42$). Aile tutumunun, öğrencilerin *zaman yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.034$).

Öğrencilerin, *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ailenin tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=3,84$; $p=0.022$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; ailesi otoriter/baskıcı ve demokratik olan öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, ailesi tutarsız tutum gösteren öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Baskıcı/Otoriter}}=3.97$; $\bar{X}_{\text{Demokratik}}=4.00$; $\bar{X}_{\text{Tutarsız}}=3.74$). Aile tutumunun, öğrencilerin *sahne yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.015$).

Öğrencilerin, *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ailenin tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=10.74$; $p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; ailesi otoriter/baskıcı ve demokratik olan öğrencilerin *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, ailesi tutarsız tutum gösteren öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Baskıcı/Otoriter}}=3.93$; $\bar{X}_{\text{Demokratik}}=3.96$; $\bar{X}_{\text{Tutarsız}}=3.57$). Aile tutumunun, öğrencilerin *çalğı çalışma yönetimine* ilişkin öz-

yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.040$).

Öğrencilerin, *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ailenin tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F(2; 517)=11.79$; $p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; ailesi otoriter/baskıcı ve demokratik olan öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, ailesi tutarsız tutum gösteren öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Baskıcı/Otoriter}}=3.99$; $\bar{X}_{\text{Demokratik}}=4.03$; $\bar{X}_{\text{Tutarsız}}=3.60$). Aile tutumunun, öğrencilerin *yürütücü biliş ve motivasyon yönetimine* ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.044$).

Öğrencilerin, genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ailenin tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F(2; 517)=11.88$; $p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; ailesi otoriter/baskıcı ve demokratik olan öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri, ailesi tutarsız tutum gösteren öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Baskıcı/Otoriter}}=3.96$; $\bar{X}_{\text{Demokratik}}=4.01$; $\bar{X}_{\text{Tutarsız}}=3.67$). Aile tutumunun, öğrencilerin genel çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.044$).

Tablo 18: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo

Değişken/Ölçek	Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği						Etki (Ölçek İçin)
	Kariyer Y.	Zaman Y.	Sahne Y.	Çalgı Ç.Y.	Yürütücü B.M.Y.	Ölçek	
Cinsiyet	**	*	**	**	-	-	-
Sınıf	-	-	-	-	*	-	-
Mezun olunan lise	*	**	-	**	-	**	Küçük

Bölüm	-	-	**	-	-	-	-
Bireysel çalgı	*	-	***	-	-	-	-
Günlük çalgı çalışma süresi	***	***		***	-	***	Küçük
Çalgıyı seçme	-	-	*	-	-	-	-
Çalgıdan memnun olma	***	***	***	***	***	***	Orta
Çalgı dersi verme	***	**	*	**	**	***	Orta
Müzikle ilgili çalışma	***	**	***	***	***	***	Büyük
Konser sayısı	***	-	**	***	**	***	Küçük
Aile tutumu	**	***	*	***	***	***	Küçük

Fark * $p < .05$, ** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin bazı demografik özelliklerine göre incelenmesine ilişkin yapılan fark analizleri sonuçları Tablo 18’de özetlenmiştir. Tablo ölçek bazında incelendiğinde (son iki sütun); öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, üniversitede öğrenim gördükleri bölüm, bireysel ana dal çalgıları ve çalgıyı seçme durumlarının anlamlı farka neden olmadığı, diğer değişkenlerin ise farklı düzeylerde etkili oldukları (anlamlı farka neden oldukları) bulunmuştur.

4.2. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygı düzeylerini belirlemek üzere 25 madde ve beş alt boyuttan meydana gelen Müzik Performans Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. 6’lı likert tipi Müzik Performans Kaygısı Envanterindeki seçenekler arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0,85 olarak hesaplanmıştır ($6_{aralık}/7_{seçenek}=0,85$). Müzik Performans Kaygısı Envanterinin boyutları ve geneli için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Kaygı Düzeyi</u>
Kesinlikle katılmıyorum	0.00 – 0.85	Yok

-	0.86 – 1.71	Çok düşük
-	1.72 – 2.57	Düşük
-	2.58 – 3.43	Orta
-	3.44 – 4.29	Biraz yüksek
-	4.30 – 5.15	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	5.16 – 6.00	Çok yüksek

Tablo 19: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ($n=520$)

Boyut/Ölçek	\bar{X}	ss	Düzye
Negatif performans algısı	2.62	1.60	Orta
Psikolojik savunmasızlık	2.65	1.36	Orta
Somatik kaygı	3.65	1.97	Biraz Yüksek
Kişisel denetim	3.60	2.03	Biraz Yüksek
Fizyolojik savunmasızlık	3.06	2.04	Orta
Müzik Performans Kaygısı (Genel)	3.12	1.57	Orta

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğrencilerin, Müzik Performans Kaygısı Envanterinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları toplam ve ortalama puanlar verilmiştir. Öğrencilerin, müzik performans kaygılarını alt boyutlar düzeyinde incelemek ve karşılaştırabilmek üzere 0 ile 6 arasında değişen ortalama puanlar hesaplanmıştır. Alınabilecek ortalama puanların sınırları düşünüldüğünde, üç alt boyutun ‘Orta’ (*Negatif performans algısı*, *Psikolojik savunmasızlık* ve *Fizyolojik savunmasızlık*), iki boyutun ise ‘Biraz yüksek’ kaygı düzeyine karşılık geldiği (*Somatik kaygı* ve *Kişisel denetim*) görülmektedir. Buna göre; öğrencilerin en yüksek kaygı düzeyinin *Somatik kaygı* boyutu için bulunduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Somatik kaygı}}=3.65\pm 1.97$; ‘Biraz yüksek’ düzeyde). *Somatik kaygı* boyutunu sırasıyla, *Kişisel denetim* ($\bar{X}_{\text{Kişisel denetim}}=3.60\pm 2.03$; ‘Biraz yüksek’ düzeyde), *Fizyolojik savunmasızlık* ($\bar{X}_{\text{Fizyolojik savunmasızlık}}=3.06\pm 2.04$; ‘Orta’ düzeyde), *Psikolojik*

savunmasızlık (\bar{X} Psikolojik savunmasızlık=2.65±1.36; 'Orta' düzeyde) ve *Negatif performans algısı* takip etmektedir (\bar{X} Negatif performans algısı=2.62±1.60; 'Orta' düzeyde). Genel müzik performans kaygısı ise 3.12±1.57; 'Orta' düzeyde bulunmuştur. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerinin, müzik performans kaygısı düzeylerinin oldukça orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerinin, demografik özelliklerine bağlı olarak müzik performans kaygısı düzeylerinde (puanlarında) anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik *t* Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		N	\bar{X}	Ss	T	sd	P	
Negatif p. Algısı	Kadın	306	2.98	1.61	6.36	518	0.000***	0.57
	Erkek	214	2.11	1.45				
Psikolojik savunmasızlık	Kadın	306	2.79	1.42	2.70	518	0.007**	0.24
	Erkek	214	2.46	1.25				
Somatik kaygı	Kadın	306	4.12	1.81	6.79	518	0.000***	0.60
	Erkek	214	2.98	2.01				
Kişisel denetim	Kadın	306	3.92	2.01	4.32	518	0.000***	0.38
	Erkek	214	3.15	1.99				
Fizyolojik savunmasızlık	Kadın	306	3.49	1.96	5.93	518	0.000***	0.53
	Erkek	214	2.45	2.00				
Ölçek	Kadın	306	3.46	1.54	6.16	518	0.000***	0.55
	Erkek	214	2.63	1.48				

p*<.01, *p*<.001

Öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin (puanlarının), cinsiyetlerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre, öğrencilerin cinsiyeti, ölçeğin hem geneli hem de tüm alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 20). Buna göre;

Öğrencilerin, cinsiyete göre *negatif performans algısı* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=6.36$; $p<.001$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{Kadın}=2.98$) *negatif performans algısı* düzeylerinin erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{Erkek}=2.11$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetinin, *negatif performans algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0.57$).

Öğrencilerin, cinsiyete göre *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=2.70$; $p=0.007$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{Kadın}=2.79$) *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{Erkek}=2.46$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetinin, *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0.24$).

Öğrencilerin, cinsiyete göre *somatik kaygı* düzeyleri arasındada anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=6.79$; $p<.001$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{Kadın}=4.12$) *somatik kaygı* düzeylerinin erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{Erkek}=2.98$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetinin, *somatik kaygı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0.60$).

Öğrencilerin, cinsiyete göre *kişisel denetim algısı* düzeyleri arasındada anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=4.32; p<.001$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{Kadın}=3.92$) *kişisel denetim algısı* düzeylerinin erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{Erkek}=3.15$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetinin, *kişisel denetim algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0.38$).

Öğrencilerin, cinsiyete göre *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=5.93; p<.001$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{Kadın}=3.49$) *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{Erkek}=2.45$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetinin, *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0.53$).

Son olarak, cinsiyete göre genel performans kaygısı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=6.16; p<.001$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{Kadın}=3.46$) genel performans kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{Erkek}=2.63$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetinin, genel performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0.55$).

Tablo 21: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Sınıflarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Sınıf	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>		
Negatif performans algısı	1. Sınıf (1)	102	2.68	1.65	5.70	0.000***	5 < diğer	0.042
	2. Sınıf (2)	80	2.74	1.63				
	3. Sınıf (3)	80	3.07	1.59				

		4. Sınıf (4)	134	2.74	1.69				
		Y. L./Doktora (5)	124	2.08	1.32				
Psikolojik savunmasızlık		1. Sınıf (1)	102	2.84	1.31	7.67	0.000***	5 < diğer	0.062
		2. Sınıf (2)	80	2.87	1.37				
		3. Sınıf (3)	80	2.81	1.40				
		4. Sınıf (4)	134	2.86	1.41				
		Y. L./Doktora (5)	124	2.06	1.17				
Somatik kaygı		1. Sınıf (1)	102	3.88	1.90	6.57	0.000***	5 < diğer	0.049
		2. Sınıf (2)	80	3.71	1.98			3 > 1, 2, 4	
		3. Sınıf (3)	80	4.16	1.76				
		4. Sınıf (4)	134	3.81	1.99				
		Y. L./Doktora (5)	124	2.91	1.98				
Kişisel denetim		1. Sınıf (1)	102	3.76	2.16	2.13	0.057	-	-
		2. Sınıf (2)	80	3.74	2.02				
		3. Sınıf (3)	80	4.09	1.81				
		4. Sınıf (4)	134	3.48	2.08				
		Y. L./Doktora (5)	124	3.20	1.95				
Fizyolojik savunmasızlık		1. Sınıf (1)	102	3.12	2.13	4.19	0.002**	5 < diğer	0.032
		2. Sınıf (2)	80	3.04	2.06			3 > 1, 2, 4	
		3. Sınıf (3)	80	3.66	2.04				
		4. Sınıf (4)	134	3.07	2.06				
		Y. L./Doktora (5)	124	2.55	1.82				
Müzik Performans Kaygısı (Genel)		1. Sınıf (1)	102	3.23	1.59	6.16	0.000***	5 < diğer	0.046
		2. Sınıf (2)	80	3.22	1.54				
		3. Sınıf (3)	80	3.38	1.46				
		4. Sınıf (4)	134	3.21	1.65				

** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin (puanlarının), öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan tek-yönlü varyans analizine (ANOVA) göre, öğrencilerin sınıfı, *kişisel denetim* alt boyutu hariç ölçeğin hem geneli hem de diğer alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 21). Buna göre;

Öğrencilerin, sınıfa göre *negatif performans algısı* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(4; 515)}=5.70$; $p < .001$]. Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc TukeyHSD testine göre; a) yüksek lisans veya doktora yapan öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeylerinin diğer tüm öğrencilerden daha düşük; b) 3. Sınıf öğrencilerinin *negatif performans algısı* düzeylerinin ise 1, 2 ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{1. \text{Sınıf}}=2.68$; $\bar{X}_{2. \text{Sınıf}}=2.74$; $\bar{X}_{3. \text{Sınıf}}=3.07$; $\bar{X}_{4. \text{Sınıf}}=2.74$; $\bar{X}_{\text{YL/Doktora}}=2.08$). Öğrencilerin sınıfının, *negatif performans algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0.042$).

Öğrencilerin, sınıfa göre *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(4; 515)}=7.67$; $p < .001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; yüksek lisans veya doktora yapan öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin diğer tüm öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{1. \text{Sınıf}}=2.84$; $\bar{X}_{2. \text{Sınıf}}=2.87$; $\bar{X}_{3. \text{Sınıf}}=2.81$; $\bar{X}_{4. \text{Sınıf}}=2.86$; $\bar{X}_{\text{YL/Doktora}}=2.06$). Öğrencilerin sınıfının, *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0.062$).

Öğrencilerin, sınıfa göre *somatik kaygı* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(4; 515)}=6.57; p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; a) yüksek lisans veya doktora yapan öğrencilerin *somatik kaygı* düzeylerinin diğer tüm öğrencilerden daha düşük; b) 3. Sınıf öğrencilerinin *somatik kaygı* düzeylerinin ise 1, 2 ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{1. Sınıf}=3.88; \bar{X}_{2. Sınıf}=3.71; \bar{X}_{3. Sınıf}=4.16; \bar{X}_{4. Sınıf}=3.81; \bar{X}_{YL/Doktora}=2.91$). Öğrencilerin sınıfının, *somatik kaygı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0.049$).

Öğrencilerin, sınıfa göre *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(4; 515)}=4.19; p=0.002$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; a) yüksek lisans veya doktora yapan öğrencilerin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin diğer tüm öğrencilerden daha düşük; b) 3. Sınıf öğrencilerinin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin ise 1, 2 ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{1. Sınıf}=3.12; \bar{X}_{2. Sınıf}=3.04; \bar{X}_{3. Sınıf}=3.66; \bar{X}_{4. Sınıf}=3.07; \bar{X}_{YL/Doktora}=2.55$). Öğrencilerin sınıfının, *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0.032$).

Son olarak, sınıfa göre genel performans kaygısı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(518)}=6.16; p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; a) yüksek lisans veya doktora yapan öğrencilerin performans kaygısı düzeylerinin diğer tüm öğrencilerden daha düşük; b) 3. Sınıf öğrencilerinin performans kaygısı düzeylerinin ise 1, 2 ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{1. Sınıf}=3.12; \bar{X}_{2. Sınıf}=3.04; \bar{X}_{3. Sınıf}=3.66; \bar{X}_{4. Sınıf}=3.07; \bar{X}_{YL/Doktora}=2.55$). Öğrencilerin sınıfının, performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0.046$).

Tablo 22: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Lise	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Negatif performans algısı	GSL/Konservatuar	254	2.74	1.64	1.37	0.254	-	-
	Genel Lise	212	2.54	1.56				
	Meslek Lisesi	54	2.42	1.60				
Psikolojik savunmasızlık	GSL/Konservatuar	254	2.66	1.40	0.34	0.712	-	-
	Genel Lise	212	2.68	1.33				
	Meslek Lisesi	54	2.51	1.37				
Somatik kaygı	GSL/Konservatuar	254	3.81	1.98	1.86	0.156	-	-
	Genel Lise	212	3.46	1.94				
	Meslek Lisesi	54	3.61	2.01				
Kişisel denetim	GSL/Konservatuar	254	3.77	2.03	1.67	0.189	-	-
	Genel Lise	212	3.43	2.04				
	Meslek Lisesi	54	3.48	1.96				
Fizyolojik savunmasızlık	GSL/Konservatuar	254	3.12	2.05	0.19	0.824	-	-
	Genel Lise	212	3.00	2.02				
	Meslek Lisesi	54	3.06	2.11				
Müzik Performans Kaygısı (Genel)	GSL/Konservatuar	254	3.22	1.59	1.04	0.355	-	-
	Genel Lise	212	3.02	1.54				
	Meslek Lisesi	54	3.02	1.54				

Öğrencilerin, performans kaygısı düzeylerinin, mezun oldukları lise türüne bağlı olarak karşılaştırılması tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmış ve mezun olunan lise türünün, öğrencilerin performans kaygısı düzeyi üzerinde etkisi (anlamlı fark) olmadığı bulunmuştur ($p > .05$) (Tablo 22).

Tablo 23: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Bölüm	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>		
Negatif performans algısı	Müzik E. ABD M.Ö. B. (1)	207	2.79	1.56	5.76	0.003**	2 < 1, 3	0.022
	Konservatuar (2)	M.B. 149	2.25	1.53				
	GSF MB (3)	164	2.75	1.67				
Psikolojik savunmasızlık	Müzik E. ABD M.Ö. B. (1)	207	2.83	1.39	6.04	0.003**	2 < 1, 3	0.023
	Konservatuar (2)	M.B. 149	2.34	1.22				
	GSF MB (3)	164	2.72	1.41				
Somatik kaygı	Müzik E. ABD M.Ö. B. (1)	207	3.85	1.83	2.96	0.053	-	-
	Konservatuar (2)	M.B. 149	3.34	2.05				
	GSF MB (3)	164	3.69	2.04				
Kişisel denetim	Müzik E. ABD M.Ö. B. (1)	207	3.76	1.97	6.40	0.002**	2 < 1, 3	0.024
	Konservatuar (2)	M.B. 149	3.11	2.03				
	GSF MB (3)	164	3.85	2.04				
Fizyolojik savunmasızlık	Müzik E. ABD M.Ö. B. (1)	207	3.22	1.99	4.82	0.008**	2 < 1, 3	0.018
	Konservatuar (2)	M.B. 149	2.56	1.99				
	GSF MB (3)	164	3.36	2.10				
Müzik Performans Kaygısı (Genel)	Müzik E. ABD M.Ö. B. (1)	207	3.24	1.52	6.28	0.002**	2 < 1, 3	0.024
	Konservatuar (2)	M.B. 149	2.74	1.52				
	GSF MB (3)	164	3.27	1.63				

** $p < .01$

Müzik E. ABD M.Ö. B. (1): Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bölümü

Konservatuar M.B. (2): Konservatuar Müzik Bölümü

GSF MB (3): Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü

Öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin (puanlarının), öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan tek-yönlü varyans analizine (ANOVA) göre, öğrencilerin bölümü, *somatik kaygı* alt boyutu hariç ölçeğin hem geneli hem de diğer alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 23). Buna göre;

Öğrencilerin, *negatif performans algısı* düzeylerinin (puanlarının), öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=5.76; p=0.003$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; Konservatuar Müzik Bölümüne giden öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Konservatuar M.B.}}=2.25$), *negatif performans algısı* düzeyleri diğer öğrencilerinden daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Müzik E. ABD. M.Ö.B.}}=2.79; \bar{X}_{\text{GSF MB}}=2.75$). Öğrenim görülen bölümün, öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.022$).

Öğrencilerin, *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin de, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=6.04; p=0.003$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; Konservatuar Müzik Bölümüne giden öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Konservatuar M.B.}}=2.34$), *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri diğer öğrencilerinden daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Müzik E. ABD. M.Ö.B.}}=2.83; \bar{X}_{\text{GSF MB}}=2.72$). Öğrenim görülen bölümün, öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.023$).

Öğrencilerin, *kişisel denetim* düzeylerinin de, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=6.40$; $p=0.002$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; Konservatuar Müzik Bölümüne giden öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Konservatuar M.B.}}=3.11$), *kişisel denetim* düzeyleri diğer öğrencilerinden daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Müzik E. ABD. M.Ö.B.}}=3.76$; $\bar{X}_{\text{GSF MB}}=3.85$). Öğrenim görülen bölümün, öğrencilerin *kişisel denetim* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.024$).

Öğrencilerin, *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin de, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=4.82$; $p=0.008$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; Konservatuar Müzik Bölümüne giden öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Konservatuar M.B.}}=2.56$), *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri diğer öğrencilerinden daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Müzik E. ABD. M.Ö.B.}}=3.22$; $\bar{X}_{\text{GSF MB}}=3.36$). Öğrenim görülen bölümün, öğrencilerin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.018$).

Öğrencilerin, genel müzik performans kaygısı düzeylerinin de, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=6.28$; $p=0.002$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; Konservatuar Müzik Bölümüne giden öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Konservatuar M.B.}}=2.74$), performans kaygısı düzeyleri diğer öğrencilerinden daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Müzik E. ABD. M.Ö.B.}}=3.24$; $\bar{X}_{\text{GSF MB}}=3.27$). Öğrenim görülen bölümün, öğrencilerin performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.024$).

Tablo 24: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Bireysel Çalgılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Bireysel çalgı	Betimsel		Kruskal-Wallis H			M-W	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	P		
Negatif	performans Yaylı ç. (1)	161	302.12	43.70	6	0.000***	1, 3> diğer	0.084

algısı	Telli ç. (2)	95	232.82				2, 5, 6> 4, 7
	Üflemeli ç. (3)	77	295.19				
	Vurmali ç. ve Perk. (4)	5	154.00				
	Piyano (5)	80	227.28				
	Şan (6)	58	230.36				
	Türk Müziği ç. (7)	44	173.14				
	Psikolojik savunmasızlık	Yaylı ç. (1)	161	287.40	22.82	6	0.001**
Telli ç. (2)		95	259.49				1, 2, 3, 5 > 6, 7
Üflemeli ç. (3)		77	277.88				
Vurmali ç. ve Perk. (4)		5	120.40				
Piyano (5)		80	265.18				
Şan (6)		58	202.91				
Türk Müziği ç. (7)		44	217.18				
Somatik kaygı	Yaylı ç. (1)	161	295.28	36.45	6	0.000***	1, 3 > 0.070 Diğer
	Telli ç. (2)	95	244.38				2, 5, 6>4, 7
	Üflemeli ç. (3)	77	294.44				
	Vurmali ç. ve Perk. (4)	5	183.10				
	Piyano (5)	80	246.09				
	Şan (6)	58	244.18				
	Türk Müziği ç. (7)	44	181.51				
Kişisel denetim	Yaylı ç. (1)	161	299.96	43.61	6	0.000***	1, 3 > 0.084 Diğer
	Telli ç. (2)	95	247.08				2, 5, 6>4, 7
	Üflemeli ç. (3)	77	295.81				
	Vurmali ç. ve Perk. (4)	5	126.80				
	Piyano (5)	80	259.92				

	Şan (6)	58	252.44					
	Türk Müziği ç. (7)	44	139.62					
Fizyolojik savunmasızlık	Yaylı ç. (1)	161	293.20	50.27	6	0.000***	1, 5>Diğer	3, 0.097
	Telli ç. (2)	95	243.82				2, 6, 7>4	
	Üflemeli ç. (3)	77	303.28					
	Vurmalı ç. ve Perk. (4)	5	156.70					
	Piyano (5)	80	294.46					
	Şan (6)	58	240.72					
	Türk Müziği ç. (7)	44	247.19					
Müzik Performans Kaygısı (Genel)	Yaylı ç. (1)	161	302.64	51.10	6	0.000***	1, 5>Diğer	3, 0.098
	Telli ç. (2)	95	242.21				2, 6, 7>4	
	Üflemeli ç. (3)	77	299.29					
	Vurmalı ç. ve Perk. (4)	5	134.40					
	Piyano (5)	80	298.51					
	Şan (6)	58	244.98					
	Türk Müziği ç. (7)	44	251.26					

** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğrencilerin, performans kaygısı düzeylerinin, çaldıkları bireysel çalgıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı non-parametrik Kruskal-Wallis H ile incelenmiş ve bireysel çalgının, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 24). Buna göre;

Öğrencilerin, *negatif performans algısı* düzeylerinin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(6)}=43.70$; $p < .001$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; a) bireysel çalgısı yaylı ve üflemeli çalgı olan öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyleri

diğer tüm öğrencilerden daha büyük; b) bireysel çalgısı telli, piyano ve şan olan öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyleri ise bireysel çalgısı vürmalı ve perküsyon ile Türk Müziği çalgısı olan öğrencilerden daha yüksektir. Bireysel çalgının, öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görölmektedir ($\eta^2=0.084$).

Öğrencilerin, *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(6)}=22.82$; $p=0.001$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; a) bireysel çalgısı vürmalı ve perküsyon olan öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha düşük; b) bireysel çalgısı yaylı, telli, üflemeli ve piyano olan öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri ise bireysel çalgısı şan ve Türk Müziği çalgısı olan öğrencilerden daha yüksektir. Bireysel çalgının, öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görölmektedir ($\eta^2=0.044$).

Öğrencilerin, *somatik kaygı* düzeylerinin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(6)}=36.45$; $p<.001$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; a) bireysel çalgısı yaylı ve üflemeli olan öğrencilerin *somatik kaygı* düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha yüksek; b) bireysel çalgısı telli, piyano ve şan olan öğrencilerin *somatik kaygı* düzeyleri ise bireysel çalgısı vürmalı ve perküsyon ile Türk Müziği çalgısı olan öğrencilerden daha yüksektir. Bireysel çalgının, öğrencilerin *somatik kaygı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görölmektedir ($\eta^2=0.070$).

Öğrencilerin, *kişisel denetim* düzeylerinin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(6)}=43.61$; $p<.001$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; a) bireysel çalgısı yaylı ve üflemeli olan öğrencilerin *kişisel denetim* düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha yüksek; b) bireysel çalgısı telli, piyano ve şan olan öğrencilerin *kişisel denetim* düzeyleri ise bireysel çalgısı vürmalı ve perküsyon

ile Türk Müziği çalgısı olan öğrencilerden daha yüksektir. Bireysel çalgının, öğrencilerin *kişisel denetim* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.084$).

Öğrencilerin, *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(6)}=43.61$; $p<.001$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; a) bireysel çalgısı yaylı, üflemeli ve piyano olan öğrencilerin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha yüksek; b) bireysel çalgısı telli, şan ve Türk Müziği çalgısı olan öğrencilerin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri ise bireysel çalgısı vürmalı ve perküsyon olan öğrencilerden daha yüksektir. Bireysel çalgının, öğrencilerin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.097$).

Son olarak, öğrencilerin, genel müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(6)}=51.10$; $p<.001$). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; a) bireysel çalgısı yaylı, üflemeli ve piyano olan öğrencilerin performans kaygısı düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha yüksek; b) bireysel çalgısı telli, şan ve Türk Müziği çalgısı olan öğrencilerin performans kaygısı düzeyleri ise bireysel çalgısı vürmalı ve perküsyon olan öğrencilerden daha yüksektir. Bireysel çalgının, öğrencilerin performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.098$).

Tablo 25: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Çalgıyı Günlük Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Çalgıyı çalışma süresi	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Negatif performans algısı	0-1 saat	167	2.78	1.71	1.34	0.264	-	-
	2-4 saat	296	2.57	1.54				

	5 saat ve üstü	57	2.43	1.56				
Psikolojik savunmasızlık	0-1 saat	167	2.85	1.47	2.91	0.056	-	-
	2-4 saat	296	2.58	1.31				
	5 saat ve üstü	57	2.44	1.23				
Somatik kaygı	0-1 saat	167	3.63	2.06	0.06	0.939	-	-
	2-4 saat	296	3.64	1.90				
	5 saat ve üstü	57	3.74	2.14				
Kişisel denetim	0-1 saat	167	3.57	2.03	0.52	0.594	-	-
	2-4 saat	296	3.66	1.98				
	5 saat ve üstü	57	3.37	2.29				
Fizyolojik savunmasızlık	0-1 saat	167	3.08	2.05	0.01	0.990	-	-
	2-4 saat	296	3.06	2.02				
	5 saat ve üstü	57	3.04	2.16				
Müzik Performans Kaygısı (Genel)	0-1 saat	167	3.18	1.66	0.31	0.732	-	-
	2-4 saat	296	3.10	1.51				
	5 saat ve üstü	57	3.00	1.61				

Öğrencilerin, performans kaygısı düzeylerinin, çalgıyı günlük çalışma sürelerine bağlı olarak karşılaştırılması tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmış ve çalışma süresinin, öğrencilerin performans kaygısı düzeyi üzerinde anlamlı etkisi (fark) olmadığı bulunmuştur ($p > .05$) (Tablo 25).

Tablo 26: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Bireysel Çalgılarını Kendilerinin Seçmesine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik *t* Testi Sonuçları

Boyut	Çalgıyı kendi seçme	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		N	\bar{X}	ss	T	sd	p	
Negatif p. Algısı	Evet	468	2.59	1.59	1.38	518	0.169	-

	Hayır	52	2.91	1.66				
Psikolojik savunmasızlık	Evet	468	2.65	1.38	0.32	518	0.747	-
	Hayır	52	2.71	1.26				
Somatik kaygı	Evet	468	3.63	1.97	0.53	518	0.594	-
	Hayır	52	3.79	2.05				
Kişisel denetim	Evet	468	3.59	2.01	0.27	518	0.790	-
	Hayır	52	3.67	2.19				
Fizyolojik savunmasızlık	Evet	468	3.02	2.04	1.56	518	0.120	-
	Hayır	52	3.48	2.00				
Ölçek	Evet	468	3.10	1.57	0.95	518	0.345	-
	Hayır	52	3.31	1.54				

Öğrencilerin, performans kaygısı düzeylerinin, çalgıyı kendilerinin seçmelerine bağlı olarak karşılaştırılması bağımsız gruplar *t* testi ile yapılmış ve çalgıyı kendinin seçmesinin, öğrencilerin performans kaygısı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi (fark) olmadığı bulunmuştur ($p > .05$) (Tablo 26).

Tablo 27: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Bireysel Çalgıdan Memnun Olmaya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney *U* Testi Sonuçları

Boyut	Çalgıdan memnun olma	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (η^2)
		<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>	
Negatif p.algısı	Evet	494	253.06	125011.00	2746.00	-4.92	0.000***	0.047
	Hayır	26	401.88	10449.00				
Psikolojik savunmasızlık	Evet	494	252.87	124916.00	2651.00	-5.05	0.000***	0.049
	Hayır	26	405.54	10544.00				
Somatik kaygı	Evet	494	255.81	126372.00	4107.00	-3.15	0.002**	0.019

	Hayır	26	349.54	9088.00				
Kişisel denetim	Evet	494	255.03	125984.50	3719.50	-3.68	0.000***	0.026
	Hayır	26	364.44	9475.50				
Fizyolojik savunmasızlık	Evet	494	253.60	125276.00	3011.00	-4.62	0.000***	0.041
	Hayır	26	391.69	10184.00				
Ölçek	Evet	494	253.05	125008.50	2743.50	-4.93	0.000***	0.047
	Hayır	26	401.98	10451.50				

** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin, çalgılarından memnun olmalarına bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testine göre çalgıdan memnun olmak ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutları bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 27). Buna göre;

Öğrencilerin, *negatif performans algısı* düzeylerinin çalgıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=2746.00$; $p < .001$). Çalgısından memnun olan öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyleri daha düşüktür (Sıra Ortalaması $_{Evet}=253.06$; Sıra Ortalaması $_{Hayır}=401.88$). Çalgıdan memnun olmanın, öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'küçük' olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.047$).

Öğrencilerin, *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin çalgıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=2651.00$; $p < .001$). Çalgısından memnun olan öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri daha düşüktür (Sıra Ortalaması $_{Evet}=252.87$; Sıra Ortalaması $_{Hayır}=405.54$). Çalgıdan memnun olmanın, öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'küçük' olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.049$).

Öğrencilerin, *somatik kaygı* düzeylerinin çalgıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=4107.00$; $p=0.002$). Çalgısından memnun olan öğrencilerin *somatik kaygı* düzeyleri daha düşüktür (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=255.81$; Sıra Ortalaması $H_{\text{hayır}}=349.54$). Çalgıdan memnun olmanın, öğrencilerin *somatik kaygı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.019$).

Öğrencilerin, *kişisel denetim* düzeylerinin çalgıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=3719.50$; $p<.001$). Çalgısından memnun olan öğrencilerin *kişisel denetim* düzeyleri daha düşüktür (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=255.03$; Sıra Ortalaması $H_{\text{hayır}}=364.44$). Çalgıdan memnun olmanın, öğrencilerin *kişisel denetim* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.026$).

Öğrencilerin, *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin çalgıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=3011.00$; $p<.001$). Çalgısından memnun olan öğrencilerin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyleri daha düşüktür (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=253.60$; Sıra Ortalaması $H_{\text{hayır}}=391.69$). Çalgıdan memnun olmanın, öğrencilerin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.041$).

Son olarak, öğrencilerin, genel performans kaygısı düzeylerinin çalgıdan memnun olmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=2743.50$; $p<.001$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; çalgısından memnun olan öğrencilerin performans kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $E_{\text{vet}}=253.05$; Sıra Ortalaması $H_{\text{hayır}}=401.98$). Çalgıdan memnun olmanın, öğrencilerin performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.061$).

Tablo 28: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Düzenli Olarak Çalgı Dersi Vermelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik *t* Testi Sonuçları

Boyut	Düzenli çalgı dersi verme	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	\bar{X}	Ss	T	sd	P	
Negatif p. Algısı	Evet	216	2.36	1.55	3.11	518	0.002**	0.28
	Hayır	304	2.80	1.62				
Psikolojik savunmasızlık	Evet	216	2.42	1.34	3.28	518	0.001**	0.29
	Hayır	304	2.82	1.36				
Somatik kaygı	Evet	216	3.35	2.04	2.93	518	0.004**	0.26
	Hayır	304	3.86	1.90				
Kişisel denetim	Evet	216	3.44	2.02	1.54	518	0.125	-
	Hayır	304	3.72	2.03				
Fizyolojik savunmasızlık	Evet	216	2.96	2.02	0.99	518	0.323	-
	Hayır	304	3.14	2.06				
Ölçek	Evet	216	2.91	1.57	2.60	518	0.010*	0.23
	Hayır	304	3.27	1.55				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin, düzenli olarak çalgı dersi vermelerine bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre düzenli olarak çalgı dersi vermek ölçeğin geneli ve üç alt boyutu (*Negatif performans algısı*, *Psikolojik savunmasızlık* ve *Somatik kaygı*) bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 28). Buna göre;

Öğrencilerin, *negatif performans algısı* düzeylerinin düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=3.11$; $p=0.002$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin *negatif*

performans algısı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2.36$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=2.80$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.28$).

Öğrencilerin, *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin de düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=3.28$; $p=0.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2.42$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=2.82$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.29$).

Öğrencilerin, *somatik kaygı* düzeylerinin de düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=2.93$; $p=0.004$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin *somatik kaygı* düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.35$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=2.86$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin *somatik kaygı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.26$).

Son olarak, öğrencilerin, genel performans kaygısı düzeylerinin de düzenli olarak çalgı dersi vermelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=2.60$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; düzenli çalgı dersi veren öğrencilerin performans kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2.91$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.27$). Düzenli olarak çalgı dersi vermenin, öğrencilerin performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.23$).

Tablo 29: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Müzikle İlgili İş Yapmaya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik *t* Testi Sonuçları

Boyut	Müzikle ilgili iş yapma	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p	
Negatif p. Algısı	Evet	324	2.30	1.53	6.00	518	0.000***	0.54
	Hayır	196	3.15	1.59				
Psikolojik savunmasızlık	Evet	324	2.43	1.31	4.88	518	0.000***	0.44
	Hayır	196	3.02	1.38				
Somatik kaygı	Evet	324	3.31	2.04	5.10	518	0.000***	0.46
	Hayır	196	4.20	1.73				
Kişisel denetim	Evet	324	3.36	2.02	3.47	518	0.001**	0.31
	Hayır	196	3.99	2.00				
Fizyolojik savunmasızlık	Evet	324	2.73	1.99	4.87	518	0.000***	0.44
	Hayır	196	3.61	2.01				
Ölçek	Evet	324	2.83	1.54	5.56	518	0.000***	0.50
	Hayır	196	3.60	1.50				

** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin, müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre müzikle ilgili iş (çalışma) yapmak ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutları bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 29). Buna göre;

Öğrencilerin, *negatif performans algısı* düzeylerinin müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=6.00$; $p < .001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *negatif*

performans algısı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2.30$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.15$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.54$).

Öğrencilerin, *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin de müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=4.88$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2.43$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.02$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.44$).

Öğrencilerin, *somatik kaygı* düzeylerinin de müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=5.10$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *somatik kaygı* düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.31$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4.20$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *somatik kaygı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.46$).

Öğrencilerin, *kişisel denetim* düzeylerinin de müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=3.47$; $p=0.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *kişisel denetim* düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.36$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.99$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *kişisel denetim* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.31$).

Öğrencilerin, *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin de müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=4.87$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2.73$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.61$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin *fizyolojik savunmasızlık algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.44$).

Son olarak, öğrencilerin, genel müzik performans kaygısı düzeylerinin müzikle ilgili iş (çalışma) yapmaya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(518)}=5.56$; $p<.001$]. Ortalama puanlara bakıldığında; müzikle ilgili iş (çalışma) yapan öğrencilerin performans kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2.83$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.60$). Müzikle ilgili iş (çalışma) yapmanın, öğrencilerin performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0.50$).

Tablo 30: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Konsere Çıkma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Konsere çıkma sayısı	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>		
Negatif performans algısı	1 kez (1)	160	2.50	1.45	2.80	0.062	-	-
	2-3 kez (2)	133	2.45	1.55				
	4-5 kez (3)	227	2.81	1.72				
Psikolojik savunmasızlık	1 kez (1)	160	2.54	1.24	5.54	0.004**	3 > 1, 2	0.021
	2-3 kez (2)	133	2.42	1.25				
	4-5 kez (3)	227	2.87	1.48				
Somatik kaygı	1 kez (1)	160	3.60	1.92	0.84	0.431	-	-
	2-3 kez (2)	133	3.50	1.99				

	4-5 kez (3)	227	3.77	2.00				
Kişisel denetim	1 kez (1)	160	3.55	1.97	0.10	0.908	-	-
	2-3 kez (2)	133	3.65	1.98				
	4-5 kez (3)	227	3.61	2.11				
Fizyolojik savunmasızlık	1 kez (1)	160	3.12	2.00	0.99	0.372	-	-
	2-3 kez (2)	133	2.85	1.98				
	4-5 kez (3)	227	3.15	2.10				
Ölçek	1 kez (1)	160	3.06	1.47	1.37	0.256	-	-
	2-3 kez (2)	133	2.97	1.52				
	4-5 kez (3)	227	3.24	1.65				

* $p < .05$

Öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin, bir yılda görev aldıkları akademik konser sayısına bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre konsere çıkma sayısı ölçeğin sadece *psikolojik savunmasızlık algısı* bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır [$F_{(2; 517)}=5.54; p=0.004$] (Tablo 30). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc TukeyHSD testine göre; yılda 4-5 kez konsere katılmış öğrencilerin ($\bar{X}_{4-5 \text{ kez}}=2.87$) *psikolojik savunmasızlık* düzeyleri, konserde daha az görev almış öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{1 \text{ kez}}=2.54; \bar{X}_{2-3 \text{ kez}}=2.42$). Konserde görev alma sayısının, öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.021$).

Tablo 31: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Aile Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Aile tutumu	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		N	\bar{X}	ss	F	P		
Negatif performans algısı	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	2.93	1.75	3.28	0.038*	1, 3 > 2	0.013

	Demokratik (2)	356	2.50	1.53				
	Tutarsız (3)	80	2.84	1.71				
Psikolojik savunmasızlık	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.04	1.52	15.89	0.000***	1, 3 > 2	0.061
	Demokratik (2)	356	2.43	1.25				
	Tutarsız (3)	80	3.09	1.45				
Somatik kaygı	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.86	1.93	0.55	0.575	-	-
	Demokratik (2)	356	3.61	1.99				
	Tutarsız (3)	80	3.63	1.95				
Kişisel denetim	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.85	2.04	0.80	0.450	-	-
	Demokratik (2)	356	3.54	2.03				
	Tutarsız (3)	80	3.64	2.04				
Fizyolojik savunmasızlık	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.44	2.00	1.97	0.141	-	-
	Demokratik (2)	356	2.96	2.06				
	Tutarsız (3)	80	3.14	1.99				
Müzik Performans Kaygısı (Genel)	Baskıcı/ Otoriter (1)	84	3.42	1.62	3.99	0.030*	1, 3 > 2	0.019
	Demokratik (2)	356	3.01	1.53				
	Tutarsız (3)	80	3.37	1.62				

* $p < .05$, $p < .001$

Öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin, ailenin tutumuna bağlı olarak karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek-yönlü varyans analizine (ANOVA) göre ailenin tutumu ölçeğin geneli ve iki alt boyut (*Negatif performans algısı* ve *Psikolojik savunmasızlık*) bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 31). Buna göre;

Öğrencilerin, *negatif performans algısı* düzeylerinin ailenin tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=3.28$; $p=0.038$]. Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc TukeyHSD testine göre; ailesi demokratik olan öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyleri, ailesi baskıcı/otoriter ve tutarsız tutum gösteren öğrencilerden daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Baskıcı/Otoriter}}=2.93$; $\bar{X}_{\text{Demokratik}}=2.50$; $\bar{X}_{\text{Tutarsız}}=2.84$). Aile tutumunun, öğrencilerin *negatif performans algısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.013$).

Öğrencilerin, *psikolojik savunmasızlık* düzeylerinin de ailenin tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=15.89$; $p<.001$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; ailesi demokratik olan öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık* düzeyleri, ailesi baskıcı/otoriter ve tutarsız tutum gösteren öğrencilerden daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Baskıcı/Otoriter}}=3.04$; $\bar{X}_{\text{Demokratik}}=2.43$; $\bar{X}_{\text{Tutarsız}}=3.09$). Aile tutumunun, öğrencilerin *psikolojik savunmasızlık* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.061$).

Öğrencilerin, genel müzik performans kaygısı düzeylerinin de ailenin tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 517)}=3.99$; $p=0.030$]. Post-hoc TukeyHSD testine göre; ailesi otoriter/baskıcı ve demokratik olan öğrencilerin performans kaygısı düzeyleri, ailesi tutarsız tutum gösteren öğrencilerden, daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Baskıcı/Otoriter}}=3.42$; $\bar{X}_{\text{Demokratik}}=3.01$; $\bar{X}_{\text{Tutarsız}}=3.37$). Aile tutumunun, öğrencilerin performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.019$).

Tablo 32: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo

Değişken/Ölçek	Müzik Performans Kaygısı Ölçeği						Etki (Ölçek İçin)
	Negatif P.A.	Psikolojik S.	Somatik K.	Kişisel D.	Fizyolojik S.	Ölçek	
Cinsiyet	***	**	***	***	***	***	Büyük
Sınıf	***	***	***	-	**	***	Küçük
Mezun olunan lise	-	-	-	-	-	-	-
Bölüm	**	**	-	**	**	**	Küçük
Bireysel çalgı	***	**	***	***	***	***	Orta
Günlük çalgı çalışma süresi	-	-	-	-	-	-	-
Çalgıyı seçme	-	-	-	-	-	-	-
Çalgıdan memnun olma	***	***	**	***	***	***	Orta
Çalgı dersi verme	**	**	**	-	-	*	Orta
Müzikle ilgili çalışma	***	***	***	**	***	***	Büyük
Konser sayısı	-	**	-	-	-	-	-
Aile tutumu	*	***	-	-	-	*	Küçük

Fark * $p < .05$, ** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin bazı demografik özelliklerine göre incelenmesine ilişkin yapılan fark analizleri sonuçları Tablo 32’de özetlenmiştir. Tablo ölçek bazında incelendiğinde (son iki sütun); öğrencilerin mezun oldukları lise, günlük çalışma süresi, çalgıyı seçme ve konsere çıkma sayısının anlamlı farka neden olmadığı, diğer değişkenlerin ise farklı düzeylerde etkili oldukları (anlamlı farka neden oldukları) bulunmuştur.

4.3. Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algıları ile Müzik Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Bu bölümde, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları ile müzik performans kaygısı düzeyleri (puanları)

arasındaki ilişkileri incelemek üzere yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar verilmiştir. İlişki katsayıları (r) aşağıdaki kriterlere göre yorumlanmıştır.

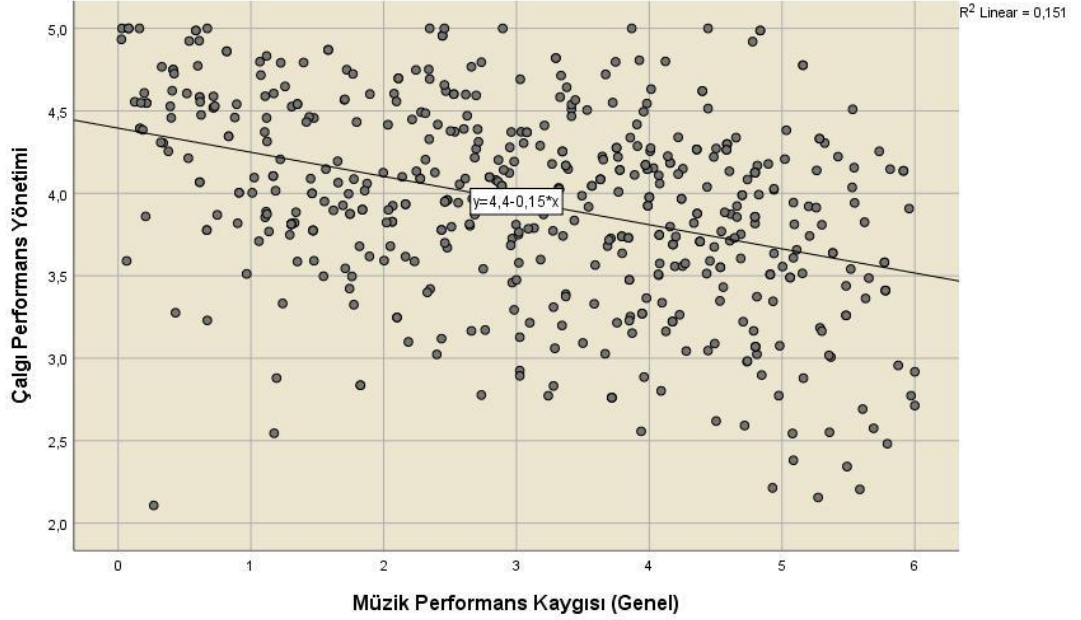
r	İlişki
0.00-0.10	Yok
0.10-0.30	Zayıf
0.30-0.50	Orta
0.50-0.70	Güçlü
0.70-1.00	Çok güçlü (Jawlik, 2016, s.132)

Tablo 33: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algıları ile Müzik Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları

		Negatif Performans A.	Psikolojik S.	Somatik Kaygı	Kişisel D.	Fizyolojik S.	Performans Kaygısı (Genel)
Kariyer Y.	r	-,151**	-,228***	-0,078	-,106*	-,101*	-,144**
	p	0.001	0.000	0.076	0.015	0.021	0.001
Zaman Y.	R	-,110*	-,232***	-0,064	-,111*	-0,078	-,128**
	p	0.012	0.000	0.148	0.011	0.076	0.003
Sahne Y.	r	-,626***	-,488***	-,535***	-,462***	-,580***	-,618***
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Çalgı Çalışma Y.	r	-,168***	-,269***	-,108*	-,128**	-,120**	-,173***
	p	0.000	0.000	0.014	0.003	0.006	0.000
Yürütücü Biliş ve Motivasyon Y.	r	-,420***	-,474***	-,315***	-,350***	-,330***	-,424***
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Çalgı Yönetimi (Genel)	Performans <i>r</i>	-,386***	-,431***	-,292***	-,302***	-,320***	-,389***
	<i>p</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



Şekil 2: Öğrencilerin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algıları ile Müzik Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 33 ve Şekil 2’den görüleceği üzere, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları ile müzik performans kaygısı düzeyleri (puanları) arasında negatif yönlü ve ‘zayıf’ ile ‘güçlü’ derecede değişen, anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, genel çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları ile genel müzik performans kaygısı düzeyleri (puanları) arasında negatif yönlü ve ‘orta’ güçlükte anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.389$; $p < .001$). Başka bir deyişle, öğrencilerin, çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarındaki bir artış, performans kaygısı düzeylerinde düşüşe neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, öğrencilerin, çalgı performans yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarındaki bir düşüş, performans kaygısı düzeylerinde artışa neden olmaktadır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın 1. Alt amacına yönelik Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel düzeyde Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterliklerinde kendilerini yeterli algıladıkları görülmektedir. Bu durum mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin kariyerleri için hedefler belirlediğini ve bu hedefler için çalışmalarını zamansal ve stratejik açıdan planlayabildiğini göstermektedir. Bireyin çalışmalarında zamanı etkin kullanması ve performans sırasında olumsuz koşullarla baş edebilmesi, yüksek motivasyon ile kendi farkındalığı ışığında öz değerlendirmeler yapması, öz-yeterlik algısının düzeyini belirlemektedir. Müzik alanında “Öz-yeterlik” kavramını konu alan farklı tasarlanmış çalışmalara bakıldığında; Atasoy (2010), Ertek (2014), Işkın (2018), Kürücü (2019), Sarı (2019) ve Durak (2020)’in çalışmalarında da öğrencilerin Öz-yeterlik algılarını yeterli düzeyde gördükleri tespit edilmiş olup ilgili çalışmaların sonuçlarının bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın 2. Alt amacına yönelik Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara göre;

Çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin genel boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Alt boyutları ile ele alındığında, Kariyer, Çalgı Çalışma ve Zaman Yönetimi alt boyutlarında; kadınların öz-yeterlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öz yeterlik ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği Önder (2014), Pirlibeylioğlu (2015), Durak (2020)’in çalışmalarında da kadın katılımcıların öz-yeterlik algı düzeyleri erkeklerden daha

yüksek çıkmıştır. Kadın öğrenciler, iş hayatı ve kariyerlerinde kendilerini ispatlayabilmek için daha düzenli ve sistemli bir çalışma prensibine ihtiyaç duymaktadırlar. Çalgı çalışmaları da düzen ve istikrarlı çalışma gerektiren bir alandır. Bu durum Çalgı çalışmalarını planlamada ve zamanın etkin kullanımında kadınların daha dikkatli olduğunu aynı zamanda çalışmalarına duygusal açıdan yaklaşımları öz-yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek çıkmasının olası nedeni olarak düşünülmektedir. Araştırmanın Sahne Yönetimi alt boyutunda ise erkeklerin Öz-yeterlik düzeyleri kadınlara göre daha yüksek görülmektedir. Atasoy (2010), Sarıkaya (2018), Ak (2018), Kaynak (2018), Sarı (2019)'nın çalışmalarında da erkeklerin öz-yeterlik düzeyleri kadınlardan daha yüksek çıkmaktadır. Sahne öğrencilerin performans sergilerken kendilerini en çok stresli hissettikleri yerdir. Erkek öğrencilerin stres ve performans sırasında karşılaşılabilecek olumsuz durumlarla baş edebilme gücünün kadınlara oranla da yüksek olduğu varsayılması bu durumun olası nedeni olarak söylenebilir.

Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterlik algısının, sınıf düzeyi ile arasındaki ilişkiye bakıldığında ölçeğin sadece Yürütücü biliş ve Motivasyon alt boyutuna ait anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yürütücü biliş ve Motivasyon alt boyutunda 4. Sınıf ve Lisansüstü öğrencilerin öz-yeterlik algıları daha yüksek çıkmıştır. İncelenen araştırmalar arasında Yıldız (2014), Önder (2014), Sarıkaya (2018), Ak (2018), Işkın (2018), Karataş (2019), Kürücü (2019), Durak (2020), Küçük ve Engin (2021)' in çalışmalarında da 4. Sınıf öğrencilerin öz yeterlik algıları 1.,2. ve 3. Sınıf öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Bu durumun olası sebebi olarak, 4. Sınıf ve lisansüstü öğrencilerin edindikleri bilgi ve donanım sayesinde kendi yapabilirliklerinin farkına varması ve motivasyon faktörünün etkisi olduğu söylenebilir.

Çalgı Performans Yönetimi Öz yeterlik algısının, mezun olunan lise türü ile arasındaki ilişkiye bakıldığında, ölçeğin genel toplamda, Kariyer, Zaman, Çalgı Çalışma Yönetimi boyutlarında Konservatuar/Güzel Sanatlar Lisesi'nde okumuş öğrencilerin öz yeterlik algıları Genel Lise ve Meslek Lisesi'nden daha yüksek çıkmaktadır. Öz-yeterlik ve Lise türü arasında ilişki bulunan çalışmalardan olan

Atasoy (2010), Önder (2014), Işkın (2018) ve Durak (2020)'ın çalışmaları incelendiğinde, Konservatuar/ GSF öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri diğer lise türlerine göre yüksek çıkması, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. İncelenen bazı çalışmalarda, Ertek (2014), Pirlibeylioğlu (2015), Ak (2018), Kaynak (2018), Bayraktar (2018), Kürücü (2019), Karataş (2019), Sarı (2019) lise türü ve öz-yeterlik arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çalgı Performans Yönetimi Öz yeterlik algısının öğrencinin öğrenim gördüğü bölüm ile arasındaki ilişkiye bakıldığında genel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmesine de Sahne Yönetimi alt boyutunda Konservatuar öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyi müzik eğitimi ve güzel sanatlar bölümlerinden daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Genel düzeyde anlamlı farklılık olmamasının olası nedeni olarak her mesleki müzik eğitimi veren okulların içerdiği program içerik ve özellikleri bakımından barındırdığı öğrencilerin kendi öz-yeterlik algı düzeylerinin farkında olmaları, okullar arasında belirli bir fark yaratmaması beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Işkın (2018), Ak (2018) ve Bayraktar (2018)'ın çalışmalarında Öz-yeterlik algısı ile öğrencinin öğrenim gördüğü bölüm arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırmanın Sahne yönetimi alt boyutunda konservatuar yönünde farklılık oluşturmasının olası sebebi olarak, konservatuar programlarının ilk okuldan başlayan ve uzun bir eğitim programını kapsaması gerekçesi ile öğrencilerin 4 yıllık bir mesleki müzik okulu öğrencisinden daha fazla sahne deneyimi yaşaması olası bir neden olarak görülebilir. Akıncı (2017)'nın çalışmasında da Konservatuar öğrencilerinin öz yeterlik algıları eğitim ve güzel sanatlarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek çıkmaktadır.

Çalgı Performans Yönetimi Öz yeterlik Algısının bireysel çalgı ile arasındaki ilişki incelendiğinde Gitar öğrencilerinin Kariyer Yönetimi alt boyutunda en düşük öz yeterlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Gitar, yaylı çalgılar gibi bir orkestra çalgısı olmadığından gitar öğrencileri, kariyer hedeflerine solistlik alanında ilerlemektedirler. Türkiye şartları göz önüne alındığında, konser salonlarının azlığı ve kiralama fiyatlarının fazla olması gitar öğrencilerinin herhangi bir sponsor desteği

almadan solist olarak performans sergilemesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, gitar öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin kariyer yönetimi alanında düşük olmasının sebebi olarak söylenebilir. Sahne Yönetimi alt boyutunda ise Perküsyon, Şan ve Türk müziği çalgılarını çalan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri yaylı çalgılar ve piyanoya göre daha yüksek çıkmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Işkın (2018) ve Sarı (2019)'nın çalışmalarında da benzer sonuçların bulunması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Klasik müzik eserleri büyük formlarda yazılmış eserlerdir. Konçertolar ve Sonatlar büyük eserler olmasının yanı sıra icracıyı zorlayıcı teknik çalışmalar ister. Bu yüzden sahnede büyük formda bir eser çalabilmek için öğrencinin yeterli kondüsyona sahip olması gerekir. Perküsyon, Şan ve Türk müziği alanlarında genel olarak büyük formlarda yazılmış eserler pek yer almadığından bu çalgıları çalan öğrencilerin sahne hakimiyetlerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Çalgı performans Yönetimi Öz-yeterlik Algıları ile öğrencinin bireysel çalgısına çalışma süresi arasındaki ilişki incelendiğinde 5 saat ve üstü çalışma süresine sahip öğrencilerin 2 ve 1 saat çalışan öğrencilere göre öz-yeterlik algı düzeyleri daha yüksektir. Çalışma süreleri arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeylerinde de artış olduğu görülmektedir. Çalışma yapılma sıklığı ve süresi öğrencinin performans sergileyeceği eserlerin üzerinde daha fazla yetkinleşmesi anlamına gelebilir. Yapılan araştırmalarda; çalışma süresi ile öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara (Gün, 2014; Pirlibeylioğlu, 2015; Ak, 2018 ve Durak, 2020) bakıldığında öğrencilerin çalgı çalışma süresi ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki olduğu benzer durumlar görülmüştür.

Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterlik Algıları ile öğrencilerin bireysel çalgılarını kendi seçmeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bireysel çalgılarını kendi seçen öğrenciler, genel düzeyde anlamlı bir farklılık oluşturmazken sahne yönetimi alt boyutunda ise öz yeterlik algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Her müzik öğrencisi istediği çalgının eğitimini almak ister. Öğrencilere istemediği bir çalgının eğitimi verilmek istenildiğinde yeterli düzeyde çalgısına sahiplenme duygusu yaşanmamaktadır. Bu doğrultuda bireysel çalgısını seçen öğrencilerin çalgısına daha

fazla sahiplendiği düşünülebilir. Bu durum öğrencinin sahne performansına yansiyabilir ve böylece öğrenci kendisini sahnede daha rahat hissedebilir. Sahne yönetiminde çalgısını kendi seçen öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olmasının sebebi olarak bu durum söylenebilir. Küçük ve Engin (2021)'in çalışmasında da öğrencilerin bireysel çalgılarını kendi seçmesi ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıkların bulunmaması bu çalışma ile arasında benzerlik göstermektedir.

Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterlik Algısı ile bireysel çalgı memnuniyeti arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ölçeğin tüm alt boyutları ve geneline göre çalgısından memnun olan öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Çalgısından memnun olan öğrenciler kariyerlerine ve hedeflerine çalgıları sayesinde gelmektedir. Öğrenciler hedeflerine ulaşmak için daha fazla çalışma isteği duyarlar. Bu sayede, çalgısından memnun olan öğrencilerin öz-yeterlik algılarında yukarıdaki sonuç ile anlamlı bir ilişki doğmaktadır.

Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı ile düzenli olarak çalgı dersi verme durumu arasında ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ders verme yetisi kazanmanın bireyde birçok beceriyi kazandırdığı bilinmektedir. Dolayısıyla çalgı dersi veren öğrencilerin genel toplamda ve alt boyutlarda farklılık yaratması beklenen bir sonuç olarak söylenebilir. Özellikle kariyer yönetiminde yüksek anlamlılık derecesi bulunması neticesinde öğretmen olma planlaması yapan öğrencilerin öz-yeterlik algısı ile kariyerlerini net olarak planlayabildikleri söylenilebilir.

Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterlik Algısı ile müzikle ilgili iş yapma durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Müzikle ilgili iş yapma durumunda öğrencilerin yaptığı çalışmalarda süreklilik kazanması, onları motive ederek çalgılarında yetkinleşmelerini ve çalgı çalışmalarında daha istekli olmalarını sağlamaktadır. Bu

durum, müzikle ilgili iş yapan öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterlik Algısı ile öğrencilerin konsere çıkma sıklığı arasındaki ilişki incelendiğinde; ölçeğin genel toplamda, kariyer, çalgı çalışıma, sahne yönetimi, yürütücü biliş ve motivasyon alt boyutlarında yılda 4-5, konser veren öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeyleri 1 kez görev almış öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Konser verme sıklığı da çalgı çalışıma sıklığı, iş yapma ve ders verme gibi öğrenciyi çalgı performansında yetkinleştiren özelliklerden biri olarak görülebilir. Dolayısıyla bu sonuç öğrencilerin algı düzeylerinde doğru orantıda farklılık yarattığı söylenebilir.

Çalgı Performans Yönetimi Öz-yeterlik Algısı ile Aile tutumu arasındaki ilişki incelendiğinde, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir. Aile tutumu otoriter/baskıcı ve demokratik olan öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeyleri tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde aile tutumu tutarsız olan öğrencilerden daha fazladır. Otoriter/Baskıcı aileler çocuklarının eğitim ve kariyer alanında baskın davranışlar sergileyebilirler. Bu durum öğrencinin yaptığı her işi görev olarak görmesi ve bunu başarmak için çaba sarf etmesi ve böylece ailesinden alacağı bir övgü ile de ödüle ulaşması anlamına gelmektedir. Demokratik aileler ise çocuklarının seçimlerine duydukları saygı ve destekle onları kendilerine güvenen bireylere dönüştürebilirler. Tutarsız bir tavır sergileyen ailelerin çocukları ise hem görev-ödül ilişkisini hem de aile desteğini tam göremediklerinden kendilerine olan güvenlerinde eksikler görülebilir. Öz güveni düşük olan kişilerin kendi öz düzenleme- değerlendirme becerisinin düşük olduğu düşünebilir. Bu durum aile yapısı tutarsız olan öğrencilerin, öz yeterlik algı düzeylerinin aile yapısı otoriter/baskıcı ve demokratik olan öğrencilerinden daha düşük olmasının olası nedeni olarak söylenebilir.

Araştırmanın 3. Alt amacına yönelik Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel düzeyde Müzik Performans Kaygı düzeyleri incelendiğinde, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Doğan ve Tecimer (2019) de yapmış oldukları çalışmasında öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Müzik performans kaygı envanterinde Negatif Performans Algısı, Psikolojik savunmasızlık ve Fizyolojik Savunmasızlık alt boyutları orta seviyede görülürken; Somatik Kaygı ve Kişisel Denetim alt boyutları daha yüksek seviyede görülmektedir. Negatif Performans Algısında bireyin yaşadığı fizyolojik rahatsızlıklar ve her konuda duyulan endişeler yer almaktadır. Psikolojik Savunmasızlıkta birey yetersizlik hissi, kafa karışıklığı gibi bilişsel belirtiler göstermektedir. Psikolojik savunmasızlık yaşayan bireylerde ise görülen yüksek kaygı sebebi ile kaslarda gerilmeler artmaktadır. Somatik kaygıda birey performans öncesi ve sonrası panik durumu yaşarken, kişisel denetimde ise sergilenen performansın derecesi üzerinden bireyin endişe duymasındır. Yapılan bu çalışma gösteriyor ki araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu performans sırasında en çok panik yani somatik kaygı durumunu yaşamaktadırlar. Kaygı, özgüven eksikliği sonucu oluşan bir durumdur ve özellikle sahnede izleyici karşısında yaşanır. Müzik bölümü öğrencilerinin sergiledikleri performansın aynı zamanda bir sınav niteliği taşıması daha çok paniklemlerine sebep olduğu düşünülebilir. Bu durum Somatik kaygının diğer alt boyutlardan daha fazla kaygı görülmesinin nedeni olarak gösterilebilir. Yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde Işkın (2018) in araştırmasına katılan öğrencilerin en az Psikolojik Savunmasızlık alt boyutunda kaygı yaşadıkları görülmektedir. Kaygı sıralamasında ise Somatik Kaygının en fazla puanı alması bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın 4. Alt amacına yönelik Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara göre;

Müzik Bölümünde okuyan öğrencilerin Müzik Performans Kaygı düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde; ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında, kadın öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Gündüz (2013), Sarıkaya (2018), Işkın (2018), Atayeter (2019), Tök (2020), Aydın ve İşgörür (2018), Eğilmez (2020)'in çalışmalarında kaygı düzeyleri ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı farklılıkların görülmesinin yanı sıra bütün bu çalışmalarda kadınların kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek çıkması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerde, kolaylıkla incinme ve olumsuz düşüncelere kapılma görülür. Yapılan birçok araştırmada (Abouserie, 1994; Gündoğar, vd., 2007; Mahmoud, vd., 2012; Çivilidağ, Kızılırmak ve Denizli, 2018) kadın üniversite öğrencilerinin, erkek üniversite öğrencilerinden sürekli kaygı puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek bulunması bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Müzik bölümünde okuyan öğrencilerin Müzik Performans Kaygı düzeyleri ile sınıf değişkeni arasındaki ilişkileri incelendiğinde, ölçeğin genel verilerinde doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin en düşük kaygı puanına sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları ile ilişkiye bakıldığında ise Negatif Performans Algısı, Psikolojik Savunmasızlık, Somatik Kaygı ve Fizyolojik Savunmasızlık alt boyutlarında üniversite 3. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri 1. 2. ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. Birinci ve İkinci sınıf düzeyinde öğrencilerin daha çok bilgi edinme, çalışma disiplini oluşturma evresinde oldukları, 4. Sınıf düzeyinde ise belirledikleri hedeflere ulaştıkları bir dönemde oldukları söylenebilir. 3 sınıf öğrencileri 1. ve 2. sınıf öğrencilerine kıyasla çaldıkları eser düzeyinde hem teknik hem de müzikal olarak daha yetkinleşmeye çalıştıkları bir dönemdedirler. Bu durumun öğrencilerin müzikal performanslarını etkilediği ve öğrenciler üzerinde kaygı oluşturduğu düşünülebilir. Bunun yanında gelecek yılda mezun oldukları düşüncesi ve bu doğrultudaki mesleki gelişimini ve yeterliliğini sorgulamaları öğrencilerin kaygı düzeylerini yükselttiği söylenebilir. Aydın ve İşgörür (2018) yaptığı çalışmada; melek müzik eğitimi alan ortaokul düzeyinde 7. Sınıf öğrencilerinin, lise düzeyinde ise 10. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri diğer sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin

öğrenim hayatlarının ara sınıf düzeylerinde kaygı seviyelerinin, diğer sınıflara göre yüksek çıkması, bu araştırmanın bulguları ile benzerlikler gösterip çalışmamızı destekler nitelikte veriler sunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Müzik performans kaygı düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasındaki ilişki incelendiğinde, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Erözkan (2020) ve Tök (2020) yaptıkları çalışmalarda da kaygı düzeyleri ile lise türü arasında anlamlı farklılıklara rastlanmadığı sonucu bu çalışmanın verileri ile örtüşmektedir. Araştırma sonuçları ile örtüşmeyen çalışmalar literatürde yer almaktadır. Bu çalışmada kullanılan kaygı envanteri ile aynı ölçeği kullanan Işkın (2018) çalışmasında; liseyi konservatuarda okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerinin güzel sanatlar lisesinde ve diğer lise türlerinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Atayeter (2019)'in araştırmasında ise genel lisede öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin güzel sanatlar lisesi ve konservatuarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygı düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm arasındaki ilişki incelendiğinde, ölçeğin geneli ve dört alt boyutunda, Konservatuarda okuyan öğrencilerin kaygı düzeyleri, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerden daha düşük çıkmıştır. Her müzik bölümünün program ve içerik özellikleri birbirinden farklılık gösterebilir. Bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde farklılıkların yaşanmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Konservatuar eğitimi çocukluk yaşlarında başlamaktadır dolayısıyla bu bölümde okuyarak gelişen ve lisans eğitimini de tekrardan konservatuarda bitiren öğrenciler alanlarında daha fazla yetkin olabilirler. Eğitim ve Güzel Sanatlar fakültesi müzik bölümlerinde ise çoğunlukla genel lise ve güzel sanatlar lisesinden gelen öğrencilerin bulunması müzik eğitimine daha geç yaşlarda başladıklarını gösterebilir. Bu yüzden kendilerini yeterli görmeyip kaygı yaşama potansiyellerinin daha fazla olması bu durumun olası nedeni olabilir. Bu araştırma ile benzer sonuçlar içeren Işkın (2018)'in çalışmasında konservatuar

öğrencilerinin kaygı düzeyleri Güzel sanatlar ve eğitim fakültelerine oranla daha düşük seviyede çıkmıştır. Bu durumda en fazla kaygı durumuna sahip bölüm ise Eğitim Fakültelerinde görülmüştür.

Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygı düzeyleri ile bireysel çalgıları arasındaki ilişki incelendiğinde tüm altboyutlar ve ölçeğin genelinde sırasıyla en yüksek kaygı düzeyi yaylı çalgı, sonra üflemeli çalgı ve ardından piyano çalan öğrencilerde görülmektedir. Bu durumun olası nedeni olarak yaylı sazların entonasyon ve teknik anlamda daha fazla çalışma gerektirmesi ve en ufak bir parmak hareketinde yanlış seslerin çıkma tehlikesi ile çalıcının kaygı düzeyine etki etmesi söylenebilir. Aydın ve İşgörür (2018); Işkın (2018)'ın çalışmalarında da yaylı çalgı çalan öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer çalgı türlerini çalan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. En düşük kaygı düzeyi ise şan öğrencilerinde görülmüştür. Çoğu kez solist olarak performans sergileyen şancıların kaygı düzeylerinin daha düşük olabileceğinin beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir. araştırma sonuçları ile örtüşmeyen Atayeter (2019)'in çalışmasında ise şancıların kaygı düzeyleri yaylılardan da yüksek çıkmıştır. İki çalışma arasında farklılığın olası nedeni olarak ilgili çalışmanın örneklem grubunda yer alan şan öğrencilerin sayısal olarak az olmasının ilgili araştırmanın sonuçlarına etki ettiği düşünülebilir.

Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygı düzeyleri ile çalgı çalışma süreleri arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin tüm altboyutları ve genelinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çalgı eğitiminde öğrencilerin çalgıları ile uzun vakit geçirmeleri beklenen bir davranıştır. Öğrencinin çalgısını ne kadar süre çalıştığından çok ne kadar nitelikli çalıştığı görüşü uzmanlar, sanatçılar ve eğitimciler tarafından değer kazanmaktadır. Bu durumun farkında olan öğrencilerin yetiştğini düşünürsek çalışma sürelerinin öğrenciler üzerinde herhangi bir kaygı durumunu yaratmadığı düşünülebilir.

Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygı düzeyleri ile öğrencilerin bireysel çalgılarını kendi seçmeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, ölçeğin geneli ve tüm altboyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kaygı duygusu bir nesne ile ortaya çıkmazken, kaygıya sebep olan korkular bir nesne ile ilişkilidir. Öğrencinin seçtiği çalgıdan dolayı değil çalgısı ile yaşadığı olumsuz deneyimler kaygı yaşamasını sağlayabilir. Bu durum bireysel çalgıları seçebilme ile müzikal kaygı düzeyi arasında bir etkileşimin olmamasının sebebi olarak söylenebilir.

Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygı düzeyleri ile bireysel çalgılarına olan memnuniyet durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, Ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında çalgısından memnun olanların kaygı düzeyleri memnun olmayanlardan daha düşük çıkmıştır. Öğrenci, severek ve isteyerek seçtiği çalgısından çalışmalarını sayesinde istediği verimi alabiliyorsa ortamda kaygı oluşturabilecek bir durumun bulunmamasını sağlayabilir. Fakat herhangi bir sebeple istenilen verim alınmadığı takdirde öğrenci çalgısından memnun kalamayabilir. Yeterince çalışma isteği olmadığı zaman öğrenci istenilen performansı sergilemekte zorluklar yaşayabilir. Bu durum öğrencide kaygı oluşumunu sağlayan etmen olarak yer edebilir.

Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygı düzeyleri ile düzenli çalgı dersi verme durumu arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin geneli ve 3 alt boyutunda; düzenli ders veren öğrencilerin kaygı düzeyleri, ders vermeyen öğrencilere oranla daha düşük çıkmıştır. Öğrencinin öğretme düzeyinde yaptığı çalışma ile ilgili konuya hakimiyetini arttıracığı düşünülmektedir. Bir konuyu en iyi şekilde anlaması için eğitmenin yerine geçen öğrencinin konu üzerinde hakim olması ve bütün ayrıntılarını aktarabilmesi sağlanmış olur (Wofgang, 1990; akt. Paul ve diğ.). Çalgı dersi veren öğrenciler verdikleri eser ve teknikte her detaya hakimiyet sağlayarak iletişim kabiliyetlerini güçlendirebilirler (Paul, 1998; akt. Butler, A.). Bu durum ders veren öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasının sebebi olarak görülebilir.

Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygı düzeyleri ile müzikle ilgili iş yapma durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, Çalışan öğrencilerin kaygı düzeyleri ölçeğin geneli ve bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durumun olası sebebi, müzikle ilgili iş yapan öğrencilerin okul dışındaki yaşadıkları mesleki deneyimlerinde performanslarını anlamlı dercede arttırarak çalgısına olan hakimiyeti ve kondisyonu kazanmasının kaygı durumlarını azalttığı söylenebilir.

Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygı düzeyleri ile konsere çıkma sıklığı arasındaki ilişki incelendiğinde yılda 4, 5 kez konsere çıkan öğrencilerin kaygı düzeyleri yılda 1 veya 2 kez konsere çıkan öğrencilere göre daha düşüktür. Genel olarak konsere çıkma sıklığı arttıkça öğrencinin kaygı düzeylerinde azalmalar meydana geldiği görülebilir. Uzun (2016)'nın çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Öğrencinin performans sergileme deneyimi arttıkça, sahne korkusunda yaşanabilecek olumsuz koşullara alışması beklenebilir. Bu doğrultuda kaygı yaşatan etmenlerin öğrencide azalması araştırmanın elde edilen sonucunun sebebi olarak söylenebilir.

Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygı düzeyleri ile aile tutumu arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin iki alt boyutu ve genelinde; Baskıncı/Otoriter ve Tutarsız aile yapısına sahip öğrencilerin kaygı düzeyleri Demokratik aile yapısına sahip öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Baskıncı ailelerin çocuklarından sürekli beklentide bulunmaları öğrencinin üstüne verilen ağır bir sorumluluk olarak görülebilir. Ailesini memnun etmeye çalışan öğrencinin kendi performansını ortaya koyamadığı dolayısıyla başarısız sonuçlar alması, sonrasında girişeceği her iş için kaygı duymasına sebep olabilir. Tutarsız aile yapısında ise beklentinin olup olmadığına dair bir ipucunun bulunmaması öğrencinin kendi performansını sergileyememesine etken olabilir. Ailelerin yarattığı bu koşullara adapte olmaya çalışan öğrencilerin bu yönde olumsuzluklar yaşadığı ve bu durumlara bağlı olarak öğrencinin kaygı düzeylerini olumsuz yönde etkileyerek yükselttiği

söylenbilir. Akdoğan ve Aydemir (2018)'in yapmış olduğu çalışmada, Aile ile yaşanan çatışmaların, öğrencinin psikolojisi ve performansı üzerinde olumsuz yönde etki ettiği düşünölmektedir.

Araştırmanın 5. Alt amacına yönelik mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları ile müzik performans kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerden elde edilen bulgulara göre;

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algıları ile müzik performans kaygısı düzeyleri arasında negatif yönlü, anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu durum gösteriyor ki öz-yeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeyleri daha düşük çıkmaktadır. Aynı zamanda kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise öz-yeterlik algıları daha düşük çıkmaktadır (Özer, 1990). Çalışmanın sonucu gösteriyor ki bireyin çalgısı ile sürekli aktif bir yaşantı sergilemesi kaygı düzeyini düşürürken öz-yeterlik algısının da artmasına sebep olabilmektedir. Öz-yeterliğin, bireyin kendi yapabilirliklerini farketmesi ile birlikte kişinin kendine olan inancı ve motivasyonu ile ilerlediği söylenbilir (Girgin, 2015). Eğer bireyin kendisine olan inancı tam değilse ve yaptığı işte tedirginlik yaşıyorsa kötü performans sergileme korkusu ile birlikte kaygı yaşamaya başladığı görölebilir. Bu durumun çalgısına yeteri kadar çalışmama ve yeteri teknik beceriye sahip olamama durumlarından dolayı kaynaklandığı söylenbilir (Miller, 2004; Tokinan, 2013).

Öneriler

Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı ve Müzik Performans Kaygı Düzeylerini içeren bugulardan yola çıkarak müzik eğitimi veren kurumlara ve eğitmenlere, araştırmacılara, müzik alanına ve öğrencilere şu öneriler getirilebilir.

Eğitmenlere,

- Müzik Bölümünde okuyan öğrencilerin kendilerini en yetersiz gördükleri alan zaman yönetimi alt boyutu çıkmıştır. Zamanı etkin kullanabilmek için öğrenciye, bireysel çalgı dersi veren eğitmeni ile danışman öğretmenin uygun çalışma ve pratik alışkanlığı kazanmalarına yönelik öğrencileri bilinçlendirmesi önerilmektedir.
- Öğrencilerin kendi öz yeterliklerinin farkına varıp yaptıkları çalışmaların eğitmen tarafından bilinçlendirici ve teşvik edici konuşmalarla desteklenmesi önerilmektedir.
- Öğrencilerde oluşan kas-iskelet rahatsızlıklarının oluşumunu engellemek amacıyla ders öncesi öğrenciye eğitmenler tarafından esneme, gevşeme hareketlerinin yaptırılması önerilmektedir

Araştırmacılara,

- Müzik Bölümü öğrencilerinin performans yönetimi öz-yeterlik algısı ölçeği sadece lisans ve lisansüstü öğrencilere uygulanmıştır. Bu çalışmanın lisans öncesi gruplara ulaşması ve uygulanması için çalışma grubunun, daha da genişletilmesi önerilmektedir.
- Bu çalışma kapsamına alınamayan mesleki eğitim veren okulları, çalgı türleri ve müzik türlerini de ele alan örneklem grupları ile yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Müzikte öz-yeterlik ve kaygı konularının benlik saygısı, üst biliş vb değişkenler ile bir arada ilişkisine bakılacak yeni çalışmaların yapılması önerilebilir

Müzik Alanına,

- Bu çalışma için kullanılan Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin öğrencilerin müzikte performans kaygı düzeylerinde ilişki oluşturabilecek “Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği”, veya “Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri” gibi farklı ölçeklerle de kullanılması önerilmektedir. Müzikte performansı etkileyebilen kaygı durumlarının daha geniş düzeyde işlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Aile yapısı ile müzik Performans Kaygısı arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Fakat Aile yapısının Kaygının hangi boyutlarda etkilediğine dair literatürde bir çalışma bulunmamaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilere,

- Bireysel çalgılarına göre kaygı yaşayan öğrencilerin, performans esnasında karşılaştıkları olumsuz durumların neler olduğunun belirlenmesi ve önleyebilmek için öğrencinin ruhsal durumunu göz önüne alınarak danışman eğitmeni ile çözüm yollarının bulunması önerilmektedir.

Kurumlara,

- Müzik Bölümünde okuyan kadın öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha fazla çıkmıştır. Bu durumun önüne geçebilmek için üniversitelerde öğrencilerin ders programlarına konser ve sahne psikolojisi çerçevesinde ders koyulabilir.

- Konser sayısı arttıkça öğrencide kaygı durumunun azalması durumu göz önüne alındığında, öğretmen ve öğrencileri teşvik edecek düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

- Sahne Yönetiminde öz-yeterlik algıları düşük olan kadın öğrenciler için okullarda sürekli performans sergileyebilecekleri etkinliklerinin yapılması önerilmektedir.
- Sahne, kariyer, zaman, çalgı çalışma yönetimini içeren çalgı alanında kariyer planlama ve yönetimi alanlarını kapsayan derslerin konulması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

1.Kitaplar

Akal, Zühal (1996). İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi, MPM, Ankara.

Antony, Martin. M., & Swinson, Richard. P. (2000). The shyness & social anxiety workbook: Proven techniques for overcoming your fears. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Baltaş, Zühal, Baltaş, Acar (2010). Stres ve Başa Çıkma Yolları. (26. Basım). Remzi Kitabevi, İstanbul.

Bandura, Albert (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall.

Bandura, Albert (1989). Social Cognitive Theory, ed. R. Vasta, Annals of Child Development, c.6, Greenwich, JAI Press, s.1-60

Bandura, Albert (1994). Self-Efficacy, ed. V. S. Ramachandran, Encyclopedia of Human Behavior, 4.bs, New York, 76 Academic Press.

Bandura, Albert (1995). Exercise Of Personal and Collective Efficacy In Changing Societies, In A. Bandura (Ed.). Self-Efficacy In Changing Societies, Cambridge University Press, New York.

Bandura, Albert (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.

Başar, Hüseyin (1995), Öğretmenlerin Değerlendirilmesi. Pegem-A Yayınevi, Ankara

Başaran, İbrahim. E. (2005). Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam. (6. Basım). Nobel Yayınları. Ankara.

Beardwell, Ian; Len Holden. 2001. Human Resource Management. A Contemporary Approach. 3th ed. Harlow : Financial Times Prentice Hall

Beck, Aaron. ve Emery, Gary. (1985). Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. New York: Basic Books.

Berksun, Oğuz. E. (2003). Anksiyete ve Anksiyete Bozuklukları. Turgut Yayıncılık, İstanbul.

Bilgin, Kamil. (2004), Kamu Performans Yönetimi, TODAİE Yayınları, Ankara

Brockner, Joel. (1988). Issues in organization and management series. Self-esteem at work: Research, theory, and practice. Lexington Books/D. C. Heath and Com.

Budak, Selçuk. (2009). Psikoloji Sözlüğü. (4. Basım). Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.

Cüceloğlu, Doğan. (1992). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Cüceloğlu, Doğan, (1997). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitapevi, İstanbul.

Daft, Richard (1997) Management, 4. Basım, Florida, The Dryden Press

Davison, Gerald C. and Neale John M. (2004). Anormal Psikolojisi. (1. Basım). Türk Psikologları Derneği Yayınları. Ankara

Duy, Baki (2009). Gütülenme ve Bireysel Farklılıklar. A, Kaya (Der.), Eğitim Psikolojisi (s.473-511). Ankara: Pegem Akademi.

Horney, Karen (1995). Kadın Psikolojisi, (Çev. S. Budak). Öteki yayınevi. Ankara

Jawlik, Andrew A. (2016). Statistics from A to Z. New Jersey, John Wiley&Sons, Inc.

Kalaycı, Şeref (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (2. baskı). Ankara: Asil.

Karagöz, Yalçın (2016). SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, Niyazi (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler (32. Baskı). Nobel Yayınevi, Ankara.

Korkmaz, İsa. (2008). Sosyal Öğrenme Kuramı. B, Yeşilyaprak (Der.), Eğitim Psikolojisi (s.217-242). Ankara: Pegem Akademi.

Kenny, Dianna T., Ackermann, Bronwen (2007). Physical And Mental Health Issues in Musicians: Physical Demands And Risks, Occupational Stress and Anxiety in Public Performance. Oxford, UK: Oxford University Press.

Kenny, Dianna (2011). The Psychology of Music Performance Anxiety. Published in The United States By Oxford University Press Inc., New York.

Köknel, Özcan (1982). Kaygıdan mutluluğa kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar.

Leech, Nancy L. (2005). SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.

Lehmann, Andreas C., Sloboda, John A., Woody, R.H. (2007). Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills. Oxford: New York.

Locke, Edwin A., & Latham, Gary P. (1990). A theory of goal setting & task performance. Prentice-Hall, Inc.

McPherson, Parncutt. (2002). The Science & Psychology Of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning. New York, NY: Oxford.

Öner, Necla (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı, Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını, No:1, İstanbul.

Özdamar, Kazım (2004). Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.

Pinnington, Ashly. ve Edwards Tony. (2000). Introduction To Human Resource Management. Oxford: Oxford University Press.

Pugh, Douglas (1991), Organizational Behaviour (Prentice Hall Interneational (UK) Ltd.

Pajares, Frank (1997). Currentdirections in self-efcacyresearch. In M. Maehr& P. R. Pintrich (Eds.),Advances in motivationandachievement (pp. 149). Greenwich CT: JAI Press.

Rosenberg, Morris (1965). SocietyandAdolescent Self-İmage. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Salmon, P. (1991). Stress Ğnoculation Techniques and Musical Perfromance Anxiety. G. D. Wilson (ed.) Psychology and Performing Arts. Swetz & Zeitlinger B.V., AMSTERDAM.

Senemoglu, Nuray (2009). Gelisim Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Slavin, Robert E. (2000). Educational psychology : Theory and practice. Boston : Allyn and Bacon.

Şimşek, Muhittin ve Mustafa Nursoy (2002), Toplam Kalite Yönetiminde Performans Ölçme, Hayat Yayınları, İstanbul.

Uçan, Ali (2018). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum Ankara: Arkadaş Yayınları.

Yanbastı, Gülgün (1996),” Kişilik Kuramları”, II.Baskı, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Yöyen, Elif (2020). Araştırma yöntemlerine giriş. F. Bal (Yay. Haz.). Psikologlar için SPSS uygulamaları ve araştırma yöntemleri içinde (s. 5-34). Ankara: Nobel.

Wilson, D. G., Roland, D. (2002). The Science&Psychology of Music Performance; Performance Anxiety. Oxford University Press, Inc. NEW YORK.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Abouserie, Reda (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students, Educational Psychology, 14(3), 323-330.

Ak, Özcan (2018). Müzik Öğretmenliği Klasik Gitar Öğrencilerinin Bireysel Çalgı (Gitar) Performansı Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Akalın, Çisil (2006). Duygusal örgütsel bağlılığın gelişmesinde çalışanların algıladığı örgütsel destek ve ara bir değişken olarak örgüt temelli öz-saygı. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Akgün, Abuzer, Selahattin Gönen, Murat Aydın (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 6(20), 283-299.

Akıncı, Mehmet Ş. (2017). Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algıları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Bolu.

Albayrak, Ceren. ve Damla Bulut(2020). Güzel sanatlar lisesi viyolonsel öğrencilerinin çalgı performansı öz yeterlik inançlarına yönelik bir inceleme. TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi; Kars Vol.12, Iss.46 (Spring 2020): 266-269. DOI:10.15189/1308-8041

Alptekin, Aslı (2012) Müzik Performans Anksiyetesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 14(1). 137-148.

Aran, Özge C. (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 207-220, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.011>.

Atasoy, Mustafa U. (2010). Lisans ve Tezsiz Yüksek Lisans Öğrenimi Görmekte Olan Müzik Öğretmeni Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Atayeter, Fatih (2019). Müzik Öğretmenlerinin Müzik Performans Kaygılarının ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Aydemir, Ceren ve Asuman Akdoğan (2018). İş-Aile Çatışmasının Psikolojik Performans Üzerindeki Etkisi: İşe Yabancılaşma ve Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracı Rolü. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 1993-2012.

Aydın, Bahar (2017). Konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, İzmir.

Avcı, Neslihan (2006). Öğretmenin Yeterlik İnancı, Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi cilt.1 sayı.1 s.162-173

Aydın, Bahar (2017). Konservatuvarda ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeyleri ile duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Ün.

Aydın, Bahar ve Ümit İşgörür (2018). Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Konservatuvar Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi , 4 (7) , 1-20 . DOI: 10.5578/amrj.66241

Babacan, Ezgi, Hayrettin Küçükosmanoğlu, Devrim M. Babacan, vd (2016). Müzik Eğitiminde Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği Geliştirme Çalışması. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 6 (13), 0-0 .

Bahadır, Nurcan (2016). Ergenlerin Müzikal Performans Kaygısı ile Ailelerinin Beklentileri Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, s. 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, Albert (1993). Percieved self-efficacy in cognivite development and functioning. Educational Psychologist, 28, 117-148. Erişim: <http://www.uky.edu/UKHome/>

Barlow, David H. (2000). Unravelling The Mysteries of Anxiety And its Disorders From The Perspective of Emotion Theory. American Psychologist. 55(11). 1247- 1263.

Başpınar, Pınar (2007). Kaygının Bilişsel ve Fizyolojik Bileşenlerine Yönelik Tedavilerin Etkinliği. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Ana Bilim Dalı. Aydın.

Baydil, Bilgehan, Cemal Çevik, Mehmet Sezen vd (2009). Müsabaka Öncesinde Uygulanan Akupunktur Tedavisinin Sporcuların Durumluluk Kaygı Düzeylerine Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 17(1), 377-390.

Bayraktar, Elif (2018). Müzik Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri ile Müzik Yeteneği Öz Yeterlik Durumları Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Brotons, Melissa (1994). Effects of Performing Conditions on Music Performance Anxiety and Performance Quality. Journal of Music Therapy, 31(1), 63–81.

Butler, Abby (2001). Preservice music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences, and teaching performance. Journal of Research in Music Education, 49 (3), 258-272.

Can, Ümit, Özlem Yorulmaz (2021). Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17 (38), 5125-5160. DOI: 10.26466/opus.851048

Canbaz, Sevgi, Tefik Sünter, Servet Aker vd (2007). Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeyi ve Etkileyen Faktörler. Genel Tıp Dergisi, 17(1), 15-19

Cemali, Mustafa (2017). Müzik Bölümü Lisans Öğrencilerinde Performans Kaygısına Neden Olan Faktörlerin Belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Çakır, Özler, Adnan Kan ve Önder Sünbül (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Öz-yeterlik Açısından Değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2 (1), 36-47.

Canbay Alaattin, Zeki Nacakcı (2015) Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Stüdyo Kayıt Performansına Yönelik Kaygı ve Görüşleri. International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS). 3, 2148-1148. Doi : 10.14486/IJSCS287.

Çarkçı, Jaklin (2019). Sahne Sanatları Opera Bale Tiyatro Sanatçıları ve Öğrencilerine Yönelik Performans Kaygısı, Özyeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, İstanbul.

Çırakoğlu, Okan C. (2013), Sahnedeki Düşman: Müzisyenlerde Performans Kaygısı Üzerine Bir Gözden Geçirme, Türk Psikoloji Yazıları: Turkish Psychological Articles; Ankara. Vol. 16, Iss. 32, (Dec 2013): 95-106.

Çiltaş, Alper ve Bektaş, Fatih (2009). Sınıf Öğretmenleri Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Motivasyon ve Öz-Düzenleme Becerileri. Journal of Qafqaz University, 15, 153-159.

Çimen, Gül (2001). Konser Kaygısı (Performance Anxiety). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 125-133.

Çivilidağ, Aydın, Ayşegül Yanar, Büşra Kızılırmak, vd (2018). Mesleki Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumunu Düzeylerinin İncelenmesi. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 2 (3), 45-60. DOI: 10.31461/ybpd.417509

Çoraklı, Ekin (2011). Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeğinin Türkiye Koşullarına Uyarlanması ve Müzikte Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Bir Eğitim Programının

Sınanması. (Yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Deci, Edward. And Richard Ryan (2000) "The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior", *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Delice, Ferit (2019). Müzik Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Demiralp, Meral, Fahriye Oflaz (2007). Bilişsel-Davranışçı Terapi Teknikleri ve Psikiyatri Hemşireliği Uygulaması. *Anatolian Journal Of Psyciatry*. 8, 132-139.

Doğan, Uğur (2013), "Ergenlerde Performans Kaygısını Yordayan Değişkenlerin Modellenmesi ve Buna Yönelik Psiko eğitim Programının İşlevselliği", Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Doğan, Ceren ve Belir Tecimer (2019), Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri (Ankara-Gazi Üniversitesi Örneği), *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; *Bartın Vol. 8, Iss. 2, (Jun 2019): 507-523. DOI:10.14686/buefad.435272*

Durak, Mehmet (2020). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Eğilmez, Hatice O. (2012). Music education students' views related to the piano examination anxieties and suggestions for coping with students' performance anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2088-2093.

Ensari, Hoşcan (2000). Yılgınlık ile Kaygı ve Öğretmen Tutumlarının İlişkisi. *Amme İdaresi Dergisi*. 33(4), 85-102.

Eroğlu, Hülya (2006). Durumluluk-Süreklielik Kaygı Düzeyi ile Algılanan Stres, Kontrol Düzeyi ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erözkan, İrem (2020). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla

Ertek, Ezgi (2014). Müzik Eğitimi Bölümlerindeki Şan Öğrencilerinin Öz-yeterlik Algılarına Yönelik Görüşleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Fehm, Lydia. Schmidt, Katja (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians, *Journal of Anxiety Disorders*, Volume 20, Issue 1, Pages 98-109, ISSN 0887-6185, <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011>.

Gabbard, Glen O. (1979). Stage fright. *International Journal of Psycho-Analysis*, 60, 383-392

Ganster, D. C. ve Schaubroeck, J. (1991). Work stress and employee health. *Journal of Management*, 17(2), 235- 271.

Gardner, Donald, Pierce, Jon L. G. Cummings Larry vd. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *The Academy of Management Journal*, 32 (3), 622-648.

Girgin, Demet. (2015). Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38), 107-114 .

Gün, Elmas (2014). Piyano Performansı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Burdur.

Gündoğar, Duru, Gül, Ersin Uşkun, Serpil Demirci vd (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi, Klinik Psikiyatri Dergisi, 10, 14- 27.

Gündüz, Sibel S. (2013). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzikte Performans Kaygı Düzeylerine Video Geri-Bildirim Yönteminin Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Hamurcu, Hülya (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları. Eğitim Araştırmaları, 24, 112-122.

Heslin, Peter Albert(1999). Boosting Empowerment by Developing Self-Efficacy, Asia 79 Pacific Journal of Human Resources, c.37-1, s.52-64.

Hollenbeck, John R., ve Brief, Arthur P. (1987). The effects of individual differences and goal origil on the goal setting process. Organizational Behaviour and Human Decision Processess, 40, 392-414.

Işkın, Selda. (2018). Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Performans Kaygısı ve Öz-yeterlik Algısının Çalgı Başarısına Etkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Karataş, Ahmet (2019). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitime Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman.

Kaynak, Hüseyin (2018). Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Öz-Yeterlikleri ile Müzik Yeteneğine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kenny, Dianna T.(2009). The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. International Symposium on Performance Sciences, 37-41.

Korman, Abraham K. (1976). Hypothesis of work behavior revisited and an extension. Academy of Management Review, 1, 50-63.

Köksal, Onur, Murat Güler, Fatih Çetin (2019). Öz –Yeterlilik Algısı, Yaşam Doyumu ve Bir Role Tutulma Etkileşimi: Sosyal Bilişsel Bir Yaklaşım Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi; Kayseri Iss. 54, (Jul-Dec 2019): 193-207.

Kutlu, Hüseyin ve Seyhan Öztürk (2015). Muhasebe Eğitiminde “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri” Üzerine Görüşler, Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies 1/4 s.1-22.

Kuyucu, S. (2001). Kaygınız ne durumda?. Bilim ve Teknik Dergisi. 34 (402), 50-52.

Kuzu, Ayşe ve Şule Ergöl (2019). Üniversite Öğrencilerinin İş Yaşamına İlişkin Kaygı Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler 1, Is, Güc: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi; Bursa Vol. 21, Iss. 4, s.135-145.

Küçük, Duygu. P ve Duygu. T. Engin (2021). Güzel Sanatlar Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Bireysel Çalgı Performanslarına Yönelik Öz-yeterlilik İnançları. The Journal of Academic Social Science, vol.9, no. 113, 135-169.

Kürücü, Numan (2019). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Lehrer, Paul M. (1987). A review of the approaches to the management of tension and stage fright in music performance. Journal of Research in music Education, 35(3), 143-153.

Mahmoud, Jihan S.R., Staten, Ruth T., Hall, Lynne A., vd. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. Issues in Mental Health Nursing, 33(3), 149-156.

Manav, Faruk (2011). Kaygı Kavramı. Toplum Bilimleri Dergisi. Ocak-Haziran. 5 (9). 201-211.

Meran, Gökhan (2020). Koro Çalışmalarının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzikal Performans Kaygılarına Olan Etkisi. Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Miller, Tess. A. (2004). Why did it sound better in the practice room? A guide to music performance anxiety and how to cope with it through journal writing. Ahi Evran Ün. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 4, Sayı 1, Nisan 2013 63 Yayımlanmamış doktora tezi. ABD: Michigan State University, Department of Music.

Otacıoğlu, Sena G. (2008). Konservatuar ve Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Öz- etkililik-yeterlilik ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)(20), 147-164.

Önder, Yasemin (2014). Mesleki Müzik Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Deşifre Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları ve Tutumları. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Özçelik, Hatice ve Adile Kurt (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-yeterlilikleri: Balıkesir ili örneği. İlköğretim Online, 6(3), 441-451.

Özen, Nuray (2004). “Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt: 24, sayı: 2, s.57-63.

Özmenteş, Sabahat (2005). Milli Eğitimin Boyutları ve Çalgı Eğitimi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt: 6, sayı: 9, s.89-98.

Pajares, Frank (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. Theory in to Practice, 41(2),116-125.

Pajares, Frank (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. Reading and Writing Quarterly: Over coming Learning Difficulties, 19(2), 139-158.

Papageorgi, Ioulia, Susan Hallam, & Graham Welch, (2007b). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107.

Paul, J. Stephen., David Teachout, Jill Sullivan vd (2001). Authentic-context learning activities in instrumental music teacher education. *Journal of Research in Music Education*, 49 (2), 136-145.

Pirlibeylioğlu, Banu (2015). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Piyano Performansı Öz-yeterlik Algıları İle Piyano Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Piyano Performansı Hakkındaki Görüşleri (Ege Bölgesi Örneği). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.

Rensburg, M. P. Jansen (2005). The Role of Emotional Intelligence in Music Performance Anxiety. Master Thesis. The Faculty of The Humanities, Department of Music, University of The Free State.

Salmon, Paul G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5, 2-11.

Sarı, Alper S. (2019). Müzik Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk Müziği Derslerine Yönelik Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Sarıkaya, Muhsin (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mükemmeliyetçilik ve Öz-Yeterlik İnançlarına Göre Müzik Performans Kaygılarının Yordanması. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.

Saygı, Ceren (2009). Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve öz-yeterlik üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Schunk, Dale .H. (1987). Peer Model sand Children's Behavioral Change, *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

Schunk, Dale H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172.

Seligman, Martin .E.P. ve Csikszentmihalyi, Mihaly (2000). Happiness, excellence, and optimal human functioning, Review of a special issue of the *American Psychologist* (2000;55:5-183), *West J Med.* 2001 Jan; 174(1): 26–29. doi: [10.1136/ewjm.174.1.26](https://doi.org/10.1136/ewjm.174.1.26)

Shavelson, Richard, Judith J. Hubner, &Stanson, J. C. (1976). Self-concept: Validation of constructinter pretations. *Review of Education Reseach*, 46(3), 407-441.

Sungur, Mehmet Zeki (1997). Fobik Bozukluklar. *Psikiyatri Dünyası*. 1, 5-11.

Spiller, Dorothy (2012), “Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment”, *Teaching Development*, The University of Waikato.

Şeker, Serkan (2010). 9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz-Yeterlik, Özgüven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tankız, Kübra Dilek (2016). Flüt Öğretiminde Birlikte Çalma Öğrenme Biçiminin Performans Kaygısı ve Motivasyon Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Tanrıverdi, Adnan (1996). Mesleki Müzik Eğitiminde Çalgı Öğretim Programının Önemi ve Yeri, *Filarmoni Sanat Dergisi*, sayı: 139, s.14.

Tharenou, Pheyllis (1979). Employee self-esteem: A review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 15, 1-29.

Tokinan, Banu Ö. (2008). Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Öz-yeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.

Tokinan, Banu Ö. (2013). Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterini Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1), 53-65

Topoğlu, Onur (2013). Müzisyenlerde Sahne Korkusu, Sahne Korkusunun Nedenleri ve Sahne Korkusuyla Baş Etmede Kullanılabilecek Stratejiler. e-Journal of New World Sciences Academy, NWSA-Fine Arts, 8, (1), 43-55.

Tök, Hatice (2020). Müzik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Çalgı Sınavındaki Performans Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.

Tuzcu, Özlem (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algıları Ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türkmen, Erman(2009). İş Karakteristikleri ve Algılanan Örgütsel Destek Kavramlarının Öz-Yeterlik İnancı İle İlişkisi ve Öz-Yeterlik İnancının Çalışan Performansı Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Urbanski, Kristen (2012). Overcoming Performance Anxiety: A Systematic Review of the Benefits of Yoga, Alexander Technique, and the Feldenkrais Method. (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu/>

Uzun, Yusuf (2016). Müzisyenlerin Performans Kaygısıyla Başa Çıkma Kullandıkları Bilişsel Stratejiler. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yağışan, Nihan (2004), [Çalgı İcracılarında Kas-İskelet Problemleri ve Nedenleri](#), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Iss.11, s. 561-574

Yıldırım, Kaan (2009). Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Öz-yeterlilik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldız, Ceren (2014). Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Öz-Yeterlilik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Yolcu, Selma (2008), İstanbul İli Resmi İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi(Yüksek Lisans Tezi), Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi. Tez numarası:230920

Zimmerman, Barry J. (2000). Self Efficacy: an essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25 (1), 82-91.

Zimmerman, Barry J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory in to Practice, 41(2), 64-70.

3.Elektronik Kaynaklar

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). Kaygı tanımı, 20 Nisan 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/>adresinden erişildi.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). Öz tanımı, 20 Nisan 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/>adresinden erişildi.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). Performans tanımı, 21 Haziran 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/>adresinden erişildi.

EKLER

Ek 1: Çalgı Performans Yönetimi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Sayın katılımcı,

Bu çalışmada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı performans yönetimi ile ilgili öz yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sizin samimi cevaplarınız bilimsel verilerin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki ifadelere göre "sıfır (0)" puan ifadeye hiç katılmadığınızı, "dört (4)" puan tamamen katıldığınızı göstermektedir. Aradaki baremler ise kademeli olarak gösterilmiş olup, sizin ne derecede katıldığınızı işaretlemeniz gerekmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç.Dr. Ümit Kubilay CAN, Özlem Yorulmaz BİRDAL

Okuduğunuz ya da mezun olduğunuz üniversite: Sınıf Düzeyiniz :

Cinsiyetiniz : () Bay () Bayan Mezun Olduğunuz Lise Türü :
:.....

Bireysel Çalgınız:Günlük Çalgı çalışma süreniz ne kadar?.....

ÇALGI PERFORMANS YÖNETİMİ ÖZ YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ						
A	KARİYER YÖNETİMİ	0	1	2	3	4
	Çalgı performansıyla ilgili ulaşmayı istediğim kariyer hedefinde,					
1	Uzun vadeli hedefler belirlerim.					
2	Kendimi ara ara gözlemler ve hedeflerim doğrultusunda yeni değerlendirmeler yaparım.					
3	Performansımın değerlendirilmesi için alanında uzman kişilerden destek alırım.					
4	Çalgı tecrüğimle ilgili eksiklerimi ve ihtiyaçlarımı fark eder ve kariyer hedeflerimi bu doğrultuda planlarım.					
5	Müzikal eksiklerimi ve ihtiyaçlarımı fark eder ve kariyer hedeflerimi bu doğrultuda planlarım.					
6	Belirlediğim hedeflerin gidişatı ile ilgili değerlendirme yaparım.					
7	Sanatsal ve bilimsel etkinliklerde yer alırım.					
8	Alanımda çıkmış yazılı kaynakları düzenli olarak takip ederim.					
9	Karşıma çıkan kariyer fırsatlarını lehime çeviririm.					
	ZAMAN YÖNETİMİ					
B	Çalgı performansıyla ilgili yapılması gereken işlerde zamanı etkin kullanabilmek için, günlük olarak ya da ileriye dönük olarak,					
10	Çalışmalarımın ayrıntılı olarak zamansal bir programlaya göre planlarım.					
11	Çalışma planımda yaşadığım olumlu ve olumsuz koşullara bağlı olarak, hedef-zaman ilişkisini tekrar yenilerim.					
12	Çalışmalarımda belirlediğim zamana bağlı kalırım					
13	Çalgı çalışmalarına ayırdığım zamanı etkin şekilde kullanırım.					
14	Çalışma planımın dışında oluşan boş zamanı, olumlu yönde kullanmak üzere değerlendiririm.					
15	Çalışma planıma uyamadığım durumlarda kaybettiğim zamanı telafi ederim.					
16	Çalışmamı zamansal olarak bölmeceğini düşündüğüm olumsuz durumları engellerim.					
	SAHNE YÖNETİMİ					
C	Performansımı gerçekleştirdiğim bireysel ve toplu sahne ortamlarında,					
17	Kendimi içsel ve fiziksel olarak denetleyebilirim.					
18	Kendimden emin bir performans sergilerim.					
19	Sahnede performans sergilerken gerginlik hissettiğimde bununla baş edebilirim.					
20	Performans sırasında oluşan olumsuz koşullar ile baş edebilirim.					
21	Sahnenin fiziki ve akustik özelliğini algılar ve bunu performansımda etkili bir şekilde kullanırım					
22	Ön hazırlıklarımı (gevşeme, akort, materyal yerleşimi) etkin düzeyde yaparım.					
23	Kendimi sahnede seyirci ile bütünleştiğimi hissedirim.					
24	İzleyici ile müzikal bir iletişim kurarım					

D	ÇALGI ÇALIŞMA YÖNETİMİ					
25	Çalgı çalışmalarına ayırdığım zamanı yeterli bulurum.					
26	Çalışmalarında öğretici materyalleri etkin bir şekilde kullanırım.					
27	Çalışmalarımı düzenli olarak yürütürüm.					
28	Çalışma odamdaki ortamı kendime uygun hale getiririm					
29	Çalışmalarımı dış (okul, vs) ortamda da etkin bir şekilde sürdürürüm.					
30	Çalışmalarımın kesilmesine izin vermeden çalışmalarımı saatlerce sürdürebilirim					
31	Çalışma öncesi ısınma ve gevşeme için ön hazırlık yaparım.					
32	Çalışma esnasında ve sonrasında kendimi genel olarak değerlendiririm.					
33	Çalışmalarımın bir uzman tarafından düzenli olarak yürütülmesine dikkat ederim					
34	Çalışmada düzenin çok önemli olduğunu bilirim					
35	Çalışmalarında teknik ve müzikal becerilerimi sürekli gözlemler ve değerlendiririm.					
36	Çalışmalarında yaşadığım geçici ya da uzun süreli rahatsızlıklar ile baş edebilirim.					
37	Çalışmamı organize etmek için notlar alırım.					
38	Çalışmamda belirlediğim hedefi gerçekleştirmeden çalışmamı sonlandırmam.					
39	Çalışırken dış etmenlerin çalışmamı aksatmaması için önlemler alırım.					
E	YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ VE MOTİVASYON YÖNETİMİ					
40	Önüme çıkan engelleri aşabilirim.					
41	Karşılaştığım/karşılaşabileceğim olumsuz durumlarda kendi becerilerimi tekrar değerlendirip kariyer planımı lehime çevirebilirim.					
42	Şimdiye kadar edindiğim müzikal bilgi, kişisel beceri ve donanımlarımın ilerlememde engel taşımadığını bilirim.					
43	Kendimi gelmek istediğim yerde olduğumu hayal ederim/Kendimi olmak istediğim yerde görebiliyorum.					
44	Kısa ve uzun vadeli hedeflerim doğrultusunda yaşadığım olumsuzlukla baş edebilirim.					
45	Kendimi sık sık takdir ederim.					
46	Yaşadığım olumsuzluklarda şevkimin kırılmasına izin vermem.					
47	Çalışmalarımı planladığım şekilde tamamladığımda kendimi ödüllendiririm.					

Ek 2: Müzik Performans Kaygı Envanteri

Sayın katılımcı,

Aşağıda genel olarak ve sizin performans öncesinde ve ya performans sırasında kendinizi nasıl hissettiğinizle ilgili ifadeler yer almaktadır. Cümlelere vereceğiniz samimi cevaplar, bilimsel verilerin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu ölçekten elde edilen veriler, akademik başarı puanlarınızla karşılaştırılacağı için isminizi yazmanız gerekmektedir. Aşağıdaki ifadelere göre "Kesinlikle Katılmıyorum" sıfır (0), "Kesinlikle Katılıyorum" altı (6) puan olarak gösterilmektedir. Aradaki baremler ise kademeli olarak gösterilmiş olup, sizin ne derecede katıldığınızı işaretlemeniz yeterlidir. Bu çalışmada elde edilecek veriler, hiçbir şekilde başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Katılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ü. Kubilay CAN - Özlem Yorulmaz Birdal

MÜZİK PERFORMANS KAYGI ENVANTERİ		Kesinlikle katılmıyorum						Tamamen
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 ve ya 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 ve ya performans sırasında ağzım kurur.	0	1	2	3	4	5	6
7	Sık sık değerli bir insan olmadığını düşünürüm.	0	1	2	3	4	5	6
8	Performans sırasında kendimi performansı 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 ve ya 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 sebep olmaksızın 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 endişelenirim.	0	1	2	3	4	5	6
15	Performans öncesinde ve ya performans sırasında kalp atışlarım hızlanır ve kalbim göğsümde gümbür gümbür çarpar.	0	1	2	3	4	5	6
16	Endişe nedeniyle yapılmaya değer performans fırsatlarından 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 belirtisi ve dehşet içinde olurum.	0	1	2	3	4	5	6
20	Performans öncesinde yada performans sırasında kaslarımda 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 endişelenirim ki uykum kaçır.	0	1	2	3	4	5	6
23	Performans öncesinde yada performans sırasında sarsılma, 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

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad- Soyad: Özlem Yorulmaz Birdal

Eğitim Bilgileri

2010-2014 Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Toplulukları Bölümü, Viyolonsel Bireysel Çalgı.

2014-2015 Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Pedagojik Formasyon Eğitimi

2020- Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji Anabilim Dalı Performans Yüksek Lisans Programı- Halen devam ediyor.

İş Deneyimleri

2014-2015: Sancaktepe Sağlık Meslek Lisesi- Müzik Öğretmeni

2016-2017: Özel Asil Okulları- Müzik ve Piyano Öğretmeni

2017-2019: Özel Dil ve Konuşma Lisesi- Müzik Öğretmeni