

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO
PERFORMANSINA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE
SINAV KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mehmet DURAK
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO
PERFORMANSINA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE
SINAV KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

RELATIONSHIP BETWEEN EXAM ANXIETY AND SELF EFFICACY
PERCEPTIONS OF MUSIC EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS
RELATED WITH PIANO PERFORMANCE

Mehmet DURAK
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK

İstanbul, 2020

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2020**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

17/10/2020



Mehmet DURAK

ÖZGEÇMİŞ

- 2013 Hatay Bedii Sabuncu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nden mezun oldu.
- 2017 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan mezun oldu.
- 2017 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programının öğrencisi oldu.
- 2018 Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde Sözleşmeli Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaya başladı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta mdurak95@gmail.com

ÖNSÖZ

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin lisans eğitimi süresince piyano performanslarını sergilerken karşılaşılabilecekleri sorunlara karşı etkili çözüm yolları aramalarında ve bu çözüm yolları ile karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmelerinde öz yeterlik önemli etken olarak göz önüne alınabilir. Öz yeterlik kişinin kendi yapabileceklerinin farkında olmasıdır, dolayısıyla öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencinin piyano performansının yüksek, sınav kaygısının ise düşük olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin varlığını sorgulamak ve sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı türü, piyano eğitimine başlama yaşı, piyano dersi akademik başarı notu ve günlük piyano çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya koymaktır.

Çalışmamın planlanmasında ve yürütülmesinde ilgi ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesiyle bana ışık tutan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK'e, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca piyano eğitimi alanında bilgi ve birikimlerinden yararlandığım her daim yanımda olan kıymetli hocam Prof. Dilek YONAT BATIBAY'a, lisans öğrenimim boyunca yardımlarını esirgemeyen ve yüksek lisans yapmam konusunda beni yüreklendiren hocalarım Prof. Dr. Mustafa USLU, Doç. Dr. Tülün MALKOÇ ve Dr. Özcan ÖZBEK'e; tez aşamam boyunca her daim yanımda olan ve manevi desteklerini esirgemeyen Helin KAR, Ali Doğan NUR ve Sarpay SUVARİ'ye; bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan, sevgi ve şefkatlerini esirgemeyen canım annem Hatice DURAK ve canım babam Metin DURAK'a, yazım kuralları denetimi konusunda yardımlarını esirgemeyen ikizim Derin DURAK'a, sınav kaygısı alanında bilgi ve birikimleri paylaşan kardeşim Dilara DURAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamda elde ettiğim sonuçların müzik eğitimi alanına katkı sağlaması ve diğer araştırmacılara yol göstermesi dileğiyle...

Mehmet DURAK
İstanbul, 2020

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu iki değişkenin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü, günlük piyano çalışma süresi, bireysel çalgı türü, piyano eğitimine başlama yaşı ve piyano akademik başarısı değişkenlerine göre fark yaratıp yaratmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'nin yedi bölgesindeki üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalının 1., 2., 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören toplam 718 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleriyle ilgili veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarını belirlemek amacı ile Gün (2014) tarafından geliştirilen Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği, öğrencilerin sınav kaygılarını belirlemek amacı ile Spielberger (1980) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması Öner (1990) tarafından yapılp Türkçe'ye uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma verileri çözümlenirken kişisel bilgilere yönelik frekans ve yüzde değerleri çıkarılmış ve Pearson Çarpım Momentler korelasyonu analizi, ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi, post-hoc analiz tekniği Scheffe testi, Games-Howell testi ve Levene testinden faydalanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algıları ile sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu ve öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre kadınların teknik düzey ve

performans düzeyi algı puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, sınıf değişkenine göre ise öğrencilerin teknik düzey algısı alt boyut puan ortalamalarının dördüncü sınıf öğrenci grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır. Mezun olunan lise türü değişkenine göre öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey ve sahne kaygısı algısı alt boyut puan ortalamalarının güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark yarattığı, bireysel çalgı türü değişkenine göre çalgısı piyano olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarının piyano eğitimine başlama yaşı değişkenine göre piyano eğitimine 6-13 yaş arasında başlayan öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark yarattığı, günlük piyano çalışma süresi değişkenine göre günde 2 saatten fazla çalışan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark yarattığı ve piyano dersi akademik başarı notuna göre notu AA-BA olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine ilişkin olarak; cinsiyet değişkenine göre kadınların duyuşsallık alt boyut puanlarının erkeklerin duyuşsallık puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleriyle ilgili olarak, piyano çalışma süresi değişkenine göre sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşsallık alt boyut puan ortalamalarının günde 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı ve piyano akademik başarı düzeyi gruplarına göre başarı notu AA-BA olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Piyano Performansı, Öz Yeterlik, Sınav Kaygısı, Piyano Eğitimi, Müzik Eğitimi.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the relationship between the self-efficacy perceptions of the students of Music Education Department and their exam anxiety, and gender, education class, graduated high school type, daily piano working time, individual instrument type, piano education age and piano academic success is to reveal whether it makes a difference according to its variables.

Relational screening model, one of the screening models, was used in the research. The study consisted of seven universities in Turkey's Education Faculty of Fine Arts including students studying Music Education at the Education Department. The sample is Marmara University Atatürk Education Faculty, Karadeniz Technical University Fatih Education Faculty, Mehmet Akif Ersoy University Education Faculty, Harran University Education Faculty, Van 100. Yıl University Education Faculty, Muğla Sıtkı Koçman University Education Faculty and Niğde Ömer Halis Demir University Education Faculty. A total of 718 students studying at the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of the Department of Music Education in the Department of Arts Education joined the research.

In order to collect data about the personal characteristics of the students participating in the research, the Personal Information Form, the Piano Performance Self-Efficacy Scale developed by Gün (2014) to determine students' piano performance self-efficacy perceptions, validity and reliability developed by Spielberger (1980) to determine the students' exam anxiety. Exam Anxiety Inventory, the study of which was conducted by Öner (1990) and adapted to Turkish, was used. While analyzing the research data, frequency and percentage values for personal information were extracted and Pearson correlation analysis, unrelated group t test, one way variance analysis (ANOVA), Welch test, post-hoc analysis technique Scheffe test, Games-Howell test and Levene test were used.

As a result of the findings obtained in the study, it was concluded that students' piano performance self-efficacy perceptions and exam anxiety levels were moderate, and there was a negative and moderate relationship between students' piano performance self-efficacy perception levels and exam anxiety levels. In addition, according to the gender variable students' piano performance self-efficacy perceptions were found to be

significantly higher than the male variable's technical level and performance level perception scores, and according to the class variable, the students' technical level perception subscale mean scores made a significant difference in favor of the fourth grade student group. Piano performance self-efficacy perception, total score averages, technical level and stage anxiety perception sub-dimension point averages according to the graduated high school type variable make a significant difference in favor of students who have piano by individual instrument type variable. It has been determined that students' piano performance self-efficacy perceptions make a significant difference in favor of their students who start piano education between the ages of 6 and 13 according to the age of starting piano education, make a significant difference in favor of students who work more than 2 hours a day according to the daily piano study duration variable. According to the results, it was determined that there was a significant difference in favor of students with AA-BA grade.

Regarding the exam anxiety levels of students; according to the gender variable, it was found that the affective subscale scores of women were higher than the affective subscale scores of men. Regarding the exam anxiety levels of the students, the mean scores of the exam anxiety total scores and delusion and affective sub-dimension scores according to the piano study time variable make a statistically significant difference in favor of the students working the piano more than 2 hours a day. It was found that there was a statistically significant difference in favor of students with AA-BA.

Keywords: Piano Performance, Self-Efficacy, Exam Anxiety, Piano Education, Music Education.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	7
1.3. Önem.....	8
1.4. Sınırlılık	9
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Tanımlar	9

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN	11
2.1. Müzik Eğitimi	11
2.1.1. Genel müzik eğitimi	11
2.1.2. Özengen müzik eğitimi	12
2.1.3 Mesleki müzik eğitimi	12
2.2 Çalgı Eğitimi	13
2.3. Piyano Eğitimi	14
2.3.1. Piyano performansı	16
2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı	18
2.4.1. Karşılıklı belirleyicilik	20
2.4.2. Sembolleştirme kapasitesi	20
2.4.3. Öngörü kapasitesi	21
2.4.4. Dolaylı öğrenme kapasitesi	21
2.4.5. Öz düzenleme kapasitesi	22
2.5. Öz Yeterlik Kavramı	23

2.5.1. Öz yeterlik kavramıyla ilgili süreçler	25
2.5.2. Bilişsel süreçler	26
2.5.3. Duyuşsal süreçler	26
2.5.4. Motivasyona dair süreçler	27
2.6. Duygu Durumları	27
2.6.1. Kaygı	29
2.6.1.1. Durumluk kaygı	30
2.6.1.2. Sürekli kaygı	31
2.6.3. Kaygı türleri	31
2.6.3.1. Sosyal anksiyete bozukluğu	31
2.6.3.2. Yaygın anksiyete	32
2.6.3.3. Obsesif kompulsif bozukluk (OKB)	32
2.6.3.4. Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB)	33
2.7. Sınav Kaygısı	33
2.8. İlgili Araştırmalar	37
2.8.1. Piyano eğitimi / Piyano performansı ve öz yeterlik algısı ile ilgili araştırmalar	37
2.8.2. Piyano performansı/ piyano eğitimi ve Sınav Kaygısı ile İlgili Araştırmalar	38
BÖLÜM III: YÖNTEM	42
3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Kişisel bilgi formu	44
3.3.2. Piyano performansı öz yeterlik ölçeği	44
3.3.4. Sınav kaygısı envanteri	46
3.4. Verilerin Toplanması	48
3.5. Verilerin çözümlenmesi	49
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM	52
4.1. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular	52

4.2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	53
4.2.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları	53
4.2.2. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları	54
4.2.3. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları	56
4.2.4. Öğrencilerin bireysel çalgı dersine göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları	59
4.2.5. Öğrencilerin piyano eğitimine başlama yaşına göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları	63
4.2.6. Öğrencilerin günlük piyano çalışma süresine göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları	66
4.2.7. Öğrencilerin piyano dersi akademik başarı notuna göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları	70
4.3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular	74
4.4. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	75
4.4.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı düzeyleri	75
4.4.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Düzeyleri	76
4.4.3. Mezun olunan lise türüne göre sınav kaygısı düzeyleri	77
4.4.4. Öğrencilerin Bireysel Çalgısına Göre Sınav Kaygısı Düzeyleri	78
4.4.5. Öğrencilerin piyano eğitimine başlama yaşına göre sınav kaygısı düzeyleri	79
4.4.6. Öğrencilerin günlük piyano çalma süresine göre sınav kaygısı düzeyleri	80
4.4.7. Öğrencilerin piyano akademik başarı düzeylerine göre sınav kaygısı düzeyleri	83
4.5. Öğrencilerin Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	86
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar	89

5.2. Tartışma	92
5.2.1. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma.....	93
5.2.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma.....	93
5.2.3. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma	94
5.2.4. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma	96
5.2.5. Öğrencilerin bireysel çalgı dersine göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma	97
5.2.6. Öğrencilerin piyano eğitime başlama yaşına göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma.....	97
5.2.7. Öğrencilerin günlük piyano çalışma süresine göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma	98
5.2.8. Öğrencilerin piyano dersi akademik başarı notuna göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma	99
5.2.9. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma.....	100
5.2.10.Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma.....	101
5.2.11.Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma	102
5.2.12.Öğrencilerin mezun olunan lise türüne göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma.....	103
5.2.12.Öğrencilerin bireysel çalgısı türüne göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma.....	104
5.2.13.Öğrencilerin piyano eğitime başlama yaşına göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma	104
5.2.14.Öğrencilerin günlük piyano çalışma süresine göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma	105
5.2.15.Öğrencilerin piyano akademik başarı düzeyi gruplarına göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma	105
5.2.16.Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algı düzeyleri ile sınav kaygı düzeylerine yönelik tartışma	106

5.3. Öneriler	106
5.3.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler.....	106
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	108
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	123
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	124
EK 2: PİYANO PERFORMANS ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ	125
EK 3: SINAV KAYGISI ENVANTERİ	126
EK 4: ANKET UYGULAMASININ YAPILDIĞI ÜNİVERSİTELER İLE İLGİLİ RESMİ YAZILAR.....	127

KISALTMALAR LİSTESİ

YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
TDK	: Türk Dil Kurumu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
OKB	: Obsesif Kompulsif Bozukluk
TSSB	: Travma Sonrası Stres Bozukluğu



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Müzik Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=718)	43
Tablo 3.2.	Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği ve Güvenirlik Katsayıları	46
Tablo 3.3.	Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistik Değerleri	49
Tablo 3.4.	Sınav Kaygısı Envanterinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistik Değerleri	49
Tablo 4.1.	Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistik Değerleri	52
Tablo 4.2.	Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	53
Tablo 4.3.	Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları	54
Tablo 4.4.	Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	55
Tablo 4.5.	Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	55
Tablo 4.6.	Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	56
Tablo 4.7.	Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	57
Tablo 4.8.	Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 4.9.	Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	58
Tablo 4.10.	Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	59
Tablo 4.11.	Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Tablo 4.12.	Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	61
Tablo 4.13.	Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	63
Tablo 4.14.	Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Piyano Eğitimine Başlama Yaşı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları	64

Tablo 4.15. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Piyano Eğitimine Başlama Yaşı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe ve Games Howell Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.16. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	66
Tablo 4.17. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Günlük Piyano Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları	67
Tablo 4.18. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Piyano Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe ve Games Howell Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.19. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	70
Tablo 4.20. Öğrencilerin Piyano Performanslarına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Piyano Dersi Akademik Başarı Notu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları	71
Tablo 4.21. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Piyano Dersi Akademik Başarı Notuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe ve Games Howell Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.22. Sınav Kaygısı Envanterinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistik Değerleri.....	74
Tablo 4.23. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	75
Tablo 4.24. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları	75
Tablo 4.25. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	76
Tablo 4.26. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
Tablo 4.27. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	77
Tablo 4.28. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	78
Tablo 4.29. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	78
Tablo 4.30. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
Tablo 4.31. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	80
Tablo 4.32. Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Piyano Eğitimine Başlama Yaşı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	80
Tablo 4.33. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	81
Tablo 4.34. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Günlük Piyano Çalma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81

Tablo 4.35. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Günlük Piyano Çalma Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	82
Tablo 4.36. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)	83
Tablo 4.37. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Piyano Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	84
Tablo 4.38. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Piyano Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	85
Tablo 4.39. Öğrencilerin Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Saptanmasına Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	87



BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırma ilk bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, araştırma ile ilgili varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem

İnsanların ve toplumların var oluşundan bugüne temel ihtiyaçlarından biri de eğitimidir. Eğitim sistematik bir yapı içerisinde bireylere ve topluma özgü olmakla birlikte genelden özele doğru bir yol izler. Sanat eğitimi de bu amaçlar doğrultusunda önemli bir yer tutar ve bu bağlamda müzik eğitimi sanat eğitiminin kapsamı içerisinde yer alır (Uçan, 2001).

Müzik eğitimi kendine has olmakla birlikte kendi içinde çeşit kollara ve her bir kol da çeşitli dallara ayrılır. Çünkü müzik eğitiminde güdülen amaç, izlenen yol, kullanılan araç ve gereç, ön görülen hedef doğrultusunda kendi içinde çeşitlik gösterir ve bu çeşitlilikten dolayı farklı isimlerle adlandırılırlar. Ülkemizde müzik eğitimi üç ana hedefe yönelik hazırlanıp gerçekleştirilir. Bunlar sırasıyla genel, özengen (amatör) ve mesleki (profosyonel) müzik eğitimidir. Genel müzik eğitimi; genel müzik kültürünü oluşturma amacıyla bütün bireylere yönelik olan bir eğitimi kapsar. Özengen müzik eğitimi; müziğin belli bir alanına özengen (amatör) olarak ilgi duyanlara yönelik olup aktif bir müziksel zevki olabildiğince sürdürmek için gerekli müziksel becerileri kazandırmayı amaçlar. Mesleki müzik eğitimi ise; belirli bir müzik yeteneğine sahip olan bireylere yönelik olup, müzik eğitiminin herhangi bir dalını seçmesini ve bu dalın gerektirdiği müziksel birikimi kazanmalarını sağlar (Uçan, 2018).

Ülkemizde Musiki Muallim Mektebi ile başlayan, amaçları belirli bilgi, beceri ve donanıma sahip müzik öğretmeni yetiştirme işlevi olan müzik öğretmenliği eğitimi günümüzde üniversitelerin eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında yürütülmektedir (Akbulut, 2006). Türkiye’de 26 üniversitede müzik öğretmenliği anabilim dalı bulunmaktadır.

Bulunduğumuz çağın gelişmesi ve değişmesiyle birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin ihtiyaçlar da artmaktadır. Bu sebeple eğitim fakültesindeki lisans ders programları bu

ihhtiyaç ve talepler doğrultusunda güncellenmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programları kapsamında 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır ve bu güncellemelerde daha çok ilköğretim kademelerine odaklı bir program oluşturulmuştur. On yılı aşkın bir sreden sonra eēitim sisteminde gerçekteşen yapısal yenilikler ile bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınarak 28.02.2017 tarihinde YK tarafından yeniden güncellenme kararı alınmış ve bu kararın ardından 2018 yeni ğretmen yetiştirme lisans programı ortaya çıkmıştır. Bu baēlamda YK 2018 müzik ğretmenliēi lisans programındaki dersler ğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eēitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Programlarda ğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15- 20 ve Alan Eēitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır. Oluşturulan 2018 müzik ğretmenliēi lisans programında piyano dersi; lisans 1 evresinde birinci yarıyıl ve ikinci yarıyıl olmak üzere Piyano Eēitimi 1 ve Piyano Eēitimi 2 adında zorunlu bir ders olarak verilmektedir. Bireysel çalgısı piyano olan müzik ğretmeni adayları ise oluşturulan bu yeni programla birlikte piyano derslerini lisans 1, 2, 3 ve 4 olmak üzere toplam 8 yarıyıl iinde almaktadırlar (YK, 2018).

Türkiye’de Eēitim Fakültelerinin Müzik Eēitimi Anabilim Daları, mesleki bilgi ve becerilerini kullanarak, ğretim yöntemlerini bilen profesyonel müzik eēitimcileri yetiştiren kurumlardır (Yener ve Apaydınlı, 2016). Bu kurumdan mezun olan ērenciler, dört yıl boyunca gerek mesleki alanda dersler almakta, gerekse alan eēitimine yönelik dersler alarak müzik ğretmenliēi mesleēinin gereklerini saēlamaya çalışmaktadırlar (Demirci, 2017).

Amaçları müzik ğretmeni yetiştirmek olan bu kurumların eēitim programında yer alan derslerden biri de piyanodur. Piyano eēitimi, müzik ğretmeni adaylarının üniversitede lisans eēitimi boyunca ērenimlerini gördükleri ana derslerden biridir. Piyano eēitimi verilirken ērencilerin yeteneklerine, teknik bilgilerine, müzikal seviyelerine göre uygun çalışmalar yaptırılarak ve etütler verilerek, müzik ğretmeni adaylarının gerek öğretmenlik hayatı gerek yaşamı boyunca piyano çalma becerisi kazanmaları amaçlanır (Aydiner Uygun, 2012).

Müzik ğretmenliēi Lisans Programında yer alan tanıda ise piyano dersinin, piyanoda temel teknik becerileri kazandırmak, çalışılan eserlerin dönemsel özelliklerini

öğrenmek, solo veya küçük çalgı gruplarına eşlik yapmak gibi başlıca amaçlar taşıdığı vurgulanmaktadır (YÖK, 2018).

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında çalgı eğitimi içinde yer alan ve bütün öğrenciler için öğrenimi zorunlu olan piyano dersi, piyano öğretimi yolu ile öğrenciyi belirli bir seviyeye taşıyarak piyano çalma becerisi kazandırılması, piyano öğreniminin hedeflediği teknik bilgiler ve müziksel davranış birikimlerinin geliştirilmesi ve elde edilen deneyimlerin uygulamaya dönüştürülmesi süreci olarak tanımlanabilir (Yokuş, 2005). Müzik öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler bu sayede hem kendi müzik bilgilerini geliştirecek hem de ders verdikleri eğitim kademelerinde kendi yeteneklerini sergileyebilecek seviyeye ulaşacaklardır (Tecimer Kasap, 2004).

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin ders programlarında yer alan piyano eğitimi, üniversitelere göre değişiklik göstermekle birlikte öğrencilerin ders programı içerisinde gördüğü mecburi bir ders konumundadır (Pirlibeylioğlu ve Şişman Akın, 2017). Piyano eğitiminin hemen her aşamasında bu çalgıdan faydalanmak ve bu çalgıyı uygun bir seviyede icra etmek müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda öncelik olarak yer almıştır. Bu bağlamda piyano, öğrencilerin seslerini etkili ve doğru bir şekilde kullanma, seslerini eğitme, şekillendirme; öğrencilere temel müziksel düşünme becerisi kazandırma ve bu müziksel becerileri geliştirme, öğrencilerde sanatsal zevk uyandırma; eşikleme becerisi kazandırma, besteleme, eser analizi yapma gibi birçok amaca göre kullanılmaktadır (Bağçeci, 2003).

Bir çalgıyı öğrenme sürecinde, çalgıyı çalabilmek için kişinin bazı becerileri kazanması gerekir. Bu beceriler, çalgıdan doğru ve temiz ses çıkarabilme, çalgıya uygun doğru bedensel duruşu sağlama ve çalgıya hakimiyet olarak sıralanabilir. Bu bahsedilen becerilerin tümünün sistemli bir şekilde kullanılması çalgı performansını oluşturur (Atasoy Karaduman, 2015).

Performans, amaçlı ve planlı bir şekilde gerçekleştirilen hedefe ulaşmak için ortaya konulan, gösterilen davranışların tümüdür. Başka bir deyişle performans, bir işi, bir tasarımı, bir kuramı gerçekleştirmek için gösterilen çabadır (Uçan, 2005). Performans; geçmiş yaşantıların, yeni öğrenmeler ile ve başka etkenlerin, etkileşimi sonucunda gözlemlenebilmektedir (Senemoğlu, 2005).

Piyano performansı, estetik ve sanatsal değerlerle birlikte zihinsel ve fiziksel aktivite gerektiren zor bir süreçten oluşur. Bu yapıda zihin iki farklı dizekte sol ve fa anahtarı sistemine göre yazılmış olan notaları okuyarak buradaki müzikal imgeyi algılayıp kavradıktan sonra özümseyip bütün vücudu öncelikle omuzlardan parmak uçlarına doğru giden piyanistik organları doğru biçimlerde yönlendirerek bu etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Piyano performansı genellikle başkalarının önünde stresli ortamlarda yapılmaktadır. Bu karmaşık süreç, insan beyninin belli noktalarında geliştirici etkiye sahiptir ve bunlarla ilgili, çoğunluğu nörolog doktor ve bilim adamlarından oluşan ekiplerin hazırladığı bilimsel araştırmalar bulunmaktadır (Ömür ve Gültek, 2013).

Piyano performansının iyi bir sonuç vermesi için müzikal ve teknik güçlüklerin birlikte bulunduğu karmaşık bir yapıya dayanması gerekir. Piyano performansında hedefe ulaşabilmek ve başarıyı yakalayabilmek, bu güçlüklerin yıllar içerisinde sistematik bir şekilde aşılmasıyla mümkündür. Piyano performansını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Müzikal ve teknik güçlüklerin dışında bu etkenlerden bazıları kişinin çalgı çalmaya yönelik tutumu, kendine olan inancı ve güvenidir. Bu bağlamda piyano performansı fiziksel bir eylem olduğu kadar bilişsel bir eylem olarak da kabul edilmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek seviyede olan öğrenciler piyano performansını sergilerken başarıya ulaşabilmekte, kaygısı azalmakta, kendine olan güveni artmaktadır. Öz yeterlik inancı düşük seviyede olan öğrenciler ise piyano performansını sergilerken verileni istenilen şekilde tam olarak sergilemeyeceği korkusu yaşamakta, bundan dolayı kendilerine olan güvenleri azalmakta, kaygıları ise artmaktadır. Öz yeterlik inancı düşük seviyede olan öğrenciler bazen dinleyici karşısında gerginlik de yaşamaktadır. Bundan dolayı piyano performansı, öz yeterlik inancı seviyesi yüksek olan öğrencilerde üst seviyelere ulaşabilmekte, öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerde mevcut bulunan kapasitenin altında kalabilmektedir (Gün, 2014).

Öz yeterlik; bir işin, bir eylemin, bir performansın kişi tarafından nasıl gerçekleştirileceğini ve hangi şekilde planlanacağına dair bireyde var olan inançla ilgili bir kavramdır (Bandura ve Schunk, 1981, s.587). Bandura (1986, s.391) öz yeterlik inancını, bireyin bir performansı ortaya çıkarması için gerekli olan eylemleri yapabilme ve bu eylemleri düzenleyip kendi kapasitelerine ilişkin algısı olarak ifade etmektedir.

Öz yeterlik algısı bir işi başarmaya ilişkin kişisel yargıları barındırdığından ve bu sebep ile performans üzerinde önemli bir güce sahip olduğundan, müzik öğretmeni olacak

adayların piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarını, onların piyano performansında gösterecekleri başarıyı da etkileyebileceği öngörülmektedir. Piyano performansında etkili olan teknik ve zihinsel düzey kadar öz yeterlik seviyeleri de ön planda olmaktadır. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler piyanoda performanslarını sergilerken kendilerini daha rahat hissedecekler, bu durum performanslarını olumlu yönde etkileyecektir. Buradan yola çıkarak, öz yeterlik düzeyi ile performans arasında güçlü bir bağ olduğu söylenebilir (Pirlibeylioğlu, 2015; Gün, 2014).

Öğrencilerin konser ya da sınav sırasında piyano performanslarını sunarken yaşadıkları stres çaldıkları eser ya da etüdü etkilemektedir. İyi ve rahat bir ruh haliyle yapılan müziğin, öğrencinin sahne esnasında yaşadığı stresi minimum dereceye indirebileceği bilinmektedir. Bu sebeple eseri güzel icra edebilmek için en önemli özelliklerden biri de kişinin psikolojik olarak rahatlamış ve gevşemiş olması gerekmektedir (Gün, 2014).

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki piyano derslerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan sınavlarda, müzik öğretmeni adayı dönem boyunca yaptığı çalışmalarını sunmaktadır (Piji Küçük, 2010). Müzik öğretmeni adaylarının piyano derslerindeki başarılarının değerlendirildiği bu sınavlarda, sesleri doğru çalma, ritim kümelerini doğru çalma, iki el eşgüdümü, bütünlük (tempo devamlılığı), yorum ve teknik gibi kriterler bulunmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının piyano sınavlarında performanslarını sergilerken yanlış çalacağı endişesiyle yaşadığı kaygı, ders başarısını olumsuz etkileyebilmektedir (Kurtuldu, 2009).

Kaygı, insanların belirli zamanlarda yaşadığı evrensel duygu ve düşüncelerden oluşan tecrübelerdir. İlerde kötü bir hadise gerçekleşecekmiş gibi algılanan ve bireyin kendisini huzursuz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği reaksiyon, ileriye dönük stres, korku, kuşku, kompleks ve ümitsizlik duygularını ifade etmekte, bu nedenle yaşadığı çevrede başarısız olmasına neden olmaktadır (Erözkan, 2004).

Sınav kaygısı, öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatı boyunca çoğu kez yaşadığı bir duygu durumudur. Bu durumun sebebi öğrencilerin sınava yeteri kadar çalışmaması, planlı ve programlı çalışma stratejilerinin olmaması, yüksek not beklentisinin o derse olan bilgi ve becerinin üzerinde olması, geçmişte almış olduğu düşük notların etkisi gibi birçok

nedenle sınav öncesinde ve sınav anında başarı göstermesi ümit edilen kişide ortaya çıkan stres ve endişe olarak açıklanabilir (Piji Küçük, 2010).

Sınav kaygısı düzeyinin yüksek olması ellerde titretme, terleme, üşüme, nabız artışı, gerginlik, ağız kuruluğu, kas gerginliği gibi fiziksel olarak çalgı çalmayı engelleyici durumların ortaya çıkması yanında, unutkanlık, transfer edememe, dikkat ve odaklanma güçlüğü, kendini olumsuz algılama, tedirginlik, ümitsizlik gibi zihinsel ve duygusal engellemeleri de beraberinde getirmektedir (Köknel, 1982; Kuyucu, 2001; akt. Piji Küçük, 2010). Bu engellemeler, müzik öğretmeni adayının sınav sırasındaki performansını olumsuz yönde etkileyerek, piyano başarısını düşürebilmektedir (Piji Küçük, 2010).

Müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlikleri ile sınav kaygılarına yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Piji Küçük (2010) müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimi başarıları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Gün (2014)'ün yaptığı araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik algısı ile ilgili olarak, teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarında öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, müzik öğretmeni adaylarının, teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarında piyano dersi akademik başarı notu ve günlük piyano çalışma süresine göre ise anlamlı farklılık saptanmıştır. Pirilibeylioğlu (2015) öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca aynı araştırmada, öğretim elemanları, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun teknik ve müzikalite açısından oldukça yetersiz olduklarını ve topluluk önünde performans sergilemekten kaçındıklarını belirtmiştir. Jelen (2017) piyano performansı öz yeterlik düzeyi artıkça müzik performans kaygısı düzeyinin azaldığını tespit etmiştir. Babacan ve Babacan (2017) piyano performansı öz yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin, performanslarını geliştirme yolunda daha bilinçli olduklarını ifade etmiştir.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde piyano performansı öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı değişkenlerinin ilişkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik algıları ve sınav kaygıları düzeyinin tespiti,

aralarındaki olası ilişkinin ve bazı değişkenler açısından farklarının ortaya koyulması önemli görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bulguların Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki piyano ders programına katkı sağlayacağı ve piyano eğitimi ile ilgili problemlerin çözülmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, piyano performansı öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı boyutundaki eksikliklerin giderilmesiyle, daha nitelikli bir piyano eğitiminin yapılabilmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Bu düşüncelerden hareketle, araştırmanın problemini Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ile sınav kaygısı düzeylerinin ve bu iki değişkenin arasındaki ilişkinin bilinmemesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ile sınav kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin;

1. Piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları;
 - a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - b) Öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - c) Mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - d) Günlük piyano çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - e) Bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - f) Piyano eğitimine başlama yaşı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - g) Piyano akademik başarıları değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Sınav kaygıları hangi düzeydedir?
4. Sınav kaygısı düzeyleri;
 - a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - b) Öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

- c) Mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - d) Günlük piyano çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - e) Bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - f) Piyano eğitimine başlama yaşı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - g) Piyano akademik başarısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Piyano performansına yönelik öz yeterlik puanları ile sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının piyano alanında sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyinin yanında, öğrencilerin düzenli ve programlı piyano çalışmalarının, konser ya da piyano sınavlarında kendilerini rahat bir şekilde piyano ile ifade etmelerine, topluluk karşısında piyano çalarken stres ve heyecanlarını kontrol altına alabilmelerine, sahne kaygılarını minimum seviyeye indirebilmelerine sebep olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınavdan önce ve sınav esnasında kaygılarını azaltmaları için düzenli konserlere çıkartılmalarının, heyecan ve stresi kontrol altına alabilecek uzman eşliğinde rahatlatıcı egzersizlerin verilmesinin, sınav esnasında fizyolojik tepkimelerini kontrol altına alabilmelerine sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı düzeylerinin saptanmasıyla elde edilen sonuçların, bu konuda farkındalık sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, piyano performansı öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı boyutundaki eksikliklerin giderilmesinin ve daha nitelikli bir piyano eğitiminin yapılabilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinden piyano performansı öz yeterlik algısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin ortaya koyulduğu herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu iki değişkenin arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın alandaki eksikliği doldurması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılık

Bu araştırma;

1. 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencileri (n=718) ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan istatistiksel analizler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Örneklemin araştırma evrenini temsil edebilecek yeterlilikte olduğu,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeklerdeki soruları samimi bir şekilde yanıtladıkları,
3. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Müzik eğitimi: Yalın ve özlü anlatımıyla, bireye kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirme süreci olarak tanımlamaktadır (Uçan, 2018).

Piyano eğitimi: Bireyin müziği keşfetmesi, müziği piyano yoluyla yaparak yaşatması, çok sesliliği kavrayabilmesi ve uygulayabilmesini sağlayan gerekli davranışların kazanıldığı bir süreçtir (Tufan, 1997).

Performans: Fransız asıllı bir kelime olup batı kökenli kelimeler gurubunda yer alır. Performans kelimesinin sözlük anlamı: “1.Yapılan iş, uygulama, icraat; 2.Herhangi bir olayı veya durumu başarma isteği ve gücü; 3. Kişinin yapabileceği en iyi derece; 4.

Herhangi bir eseri, oyunu, işi vb. ortaya koyarken gösterilen başarı” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2020).

Piyano performansı: Piyano ile ilgili hız, çeviklik, düzenli ritmik dinamikler artikülasyon ve piyano çalma kültürü gibi becerileri sistematik bir yapı içerisinde kullanılıp en iyi dereceye ulaşılmasına piyano performansı denir (Gün, 2014).

Öz yeterlik: Bireylerin belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılarıdır (Bandura, 1986).

Kaygı: kaygı kelimesinin sözlük anlamı: “1. Üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam tasa; 2. Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2020).

Sınav kaygısı: Kaygı kavramının bir çeşidi olarak kişinin öğrenim açısından bilgilerini tartmak amacıyla değerlendirilmesi durumunda meydana gelen korku ile birleşmiş tedirginlik yaratan bir duygu durumudur (Baltaş, 2002).

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN

2.1. Müzik Eğitimi

Geçmişte birçok düşünür ve bilim adamı, müziği eğitimin vazgeçilmez bir ögesi olarak kabul etmiştir. Platon, Konfüçyüs ve Aristo gibi düşünürler müzik eğitimini insanın ruhunu besleyen, zekâsını geliştiren, iyi bir karaktere ulaşmasını sağlayan cümlelerle ifade ederek müzik eğitiminin önemini vurgulamışlardır (Tarman, 2016, s.9).

Müzik eğitimi, insanla birlikte gelişen canlı bir yapıya sahiptir, bu yüzden müzik eğitimi değişken ve dönüşken bir özellik gösterir (Uçan, 2018, s.2). Otacıoğlu (2005, s.1) örgün veya yaygın eğitim yoluyla, müziksel düşünme becerilerini kazanmış olan bireyin, kendisini tanıyacağını ve tanımlayabileceğini, problem çözme becerileri, hayatı ile ilgili bireysel yeterlilikler, estetik ve kültürel kazanabileceğini ifade ederek müzik eğitiminin önemini vurgulamıştır. Müziğin herhangi bir dalı ile ilgilenen bireyin bilimsel niteliği olan diğer alanlarda da kendine olan öz güveni artmakta olup toplumsal ve kültürel alanlarda da başarıya ulaşmaktadır (Özmenteş, 2005).

Uçan (2018, s.32) yalın ve özlü anlatımıyla müzik eğitimini, bireye kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Müzik eğitimi kendine has olmakla birlikte kendi içinde çeşit kollara ve her bir kol da çeşitli dallara ayrılır. Çünkü müzik eğitiminde güdülen amaç, izlenen yol, kullanılan araç ve gereç, ön görülen hedef doğrultusunda kendi içinde çeşitlik gösterir ve bu çeşitlilikten dolayı farklı isimlerle adlandırılırlar. Müzik eğitimi üç ana hedefe yönelik hazırlanıp gerçekleştirilir. Bunlar sırasıyla genel, özengen (amatör) ve mesleki (profosyonel) müzik eğitimidir (Uçan, 2018, s.33).

2.1.1. Genel müzik eğitimi

Toplumların kültürlerini gelecek nesillere aktarmasında müzik önemli bir rol oynar. Çünkü halkın yaşadığı mutluluk, hüznün ve özlem gibi duygular resim, şiir, müzik yoluyla gelecek nesillere taşınabilir. Bu nedenle genel müzik eğitiminin temel amacı bireylerde genel müzik kültürünü oluşturmaktır. Genel müzik eğitimi alan bireylerin tek başına müziksel gelişimi bir önem taşımaz, müzik aynı zamanda bir kültürü ifade eder. Müzik,

toplumların kültürel yapılarının gelişmesini etkileyen güçlü bir olgu olduğundan, bireylere en iyi şekilde müzik eğitimi verilmesi büyük önem taşımaktadır (Otacioğlu, 2005, s.1).

Genel müzik eğitiminin en önemli özelliklerinden biri de ilköğretim ve ortaöğretim evrelerinde temel müzik kültürünü kazandırarak çocukların çeşitli müzik aletleriyle karşılaşmasını ve bu müzik aletleri ile kendilerini ifade etmelerini sağlamasıdır. İlköğretim ve ortaöğretim evrelerinde bireyin devinışsel, duyuşsal, bilişsel ve sezişsel davranışlar arasında düzenli bir uyumun kurulmasına dikkat ederken, yükseköğretim evrelerinde bireyin genel müzik kültürünü zenginleştirir. Genel müzik eğitimiyle, müziği bilgili ve bilinçli kullanan, haz duyarak yapan, dinleyen kitleler yetiştirmeye dönük bir strateji planlanır. Bütün bunlarla birlikte genel müzik eğitiminin bir diğer önemli işlevi ise müziğe yatkın bireyleri özengen müzik eğitime yönlendirmektir (Uçan, 2018, s.34-35).

2.1.2. Özengen müzik eğitimi

Özengen müzik eğitimi, müziğin belli bir alanına özengen (amatör) olarak ilgi duyanlara yönelik olup aktif bir müziksel zevki olabildiğince sürdürmek için gerekli müziksel becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu eğitim kişiye özel bir eğitim içerdiği için okulda genel müzik eğitimi gören herkes için zorunlu değildir, bu yüzden kişiye göre tasarlanır, düzenlenir ve gerçekleştirilir (Uçan, 2018, s.35).

Özengen müzik eğitimi ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde müzik öğretmeninin müzik kulübü çalışmalarında gerçekleşir, öğrenci kendi isteğine bağlı olarak bu kulübe katılır ve müzik kulübü çalışmalarında kişiye özel çalgı kursu, koro ve orkestra çalışmaları gibi özel müzik etkinliklerine yer verilir. Yükseköğretimde de öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla üniversitelerin müzik kulüplerinde öğrencilerin bireysel ya da toplu müzik yapma çalışmalarıyla gerçekleşir (Uçan, 2018, s.34). Bireysel müzik çalışmalarında öğrenciler herhangi bir çalgı ya da ses eğitimi dersi alırken toplu müzik eğitiminde koro veya orkestraya katılabilir.

Özengen müzik eğitiminin önemli işlevlerinden biri de uygun bireyleri mesleki müzik eğitime yönlendirmektir (Uçan, 2018, s.36).

2.1.3 Mesleki müzik eğitimi

Uçan (2018, s.36) mesleki müzik eğitimini, “mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütünü, bir kolunu, dalını, o bütün, kol veya dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen,

seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır” şeklinde tanımlamıştır. Ülkemizde mesleki anlamda müzik eğitimi veren 3 kurum vardır. Bunlar; Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri ve Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarıdır (Yener ve Apaydın, 2016, s.227).

Konservatuvarlar; müzik, müzik bilimleri ve sahne sanatları alanında eğitim veren donanımlı sanatçı ve araştırmacı yetiştiren kurumlardır. Güzel sanatlar fakülteleri; genellikle görsel sanatlar ve müzik alanlarında sanatçı ve araştırmacı yetiştiren kurumlardır. Eğitim fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ise; mesleki bilgi ve beceri ile donatılmış profesyonel müzik eğitimcileri yetiştiren kurumlardır (Yener ve Apaydın, 2016, s.228).

2.2 Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin kapsamı içerisinde yer alan önemli bir boyuttur. Ülkemizde eğitim veren güzel sanatlar liselerinin müzik bölümleri, devlet konservatuvarları, güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında ve müzik dershanelerinde verilen çalgı eğitimi, öğrencilerin hem çalgı yoluyla kendilerini ifade etmelerini sağlamakta, hem de ileriye dönük meslek yaşantılarına katkıda bulunmaktadır.

Uslu (1996, s.1) çalgı eğitiminin, müzik eğitiminin önemli bir kolu olduğunu, bireyin çalgı eğitimi yoluyla kendi yeteneklerinin farkına varacağını ve mevcut becerilerini geliştirerek kendini var edeceğini ifade etmiştir.

Çalgı eğitimi, düzenli ve planlı bir çalışma gerektirdiğinden dolayı uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu zorlu sürecin iki önemli değişkeni öğretmen ve öğrencidir. Çalgı eğitimi derslerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalog ve öğretim metodu istendik davranışları edinme sürecinde aktif bir rol oynar. Buradan yola çıkarak çalgı eğitimi alan birey teknik olarak nasıl yönlendirilirse, o doğrultuda gelişecektir. Çalgı eğitimi veren müzik eğitimcisinin doğru bilgi, beceri ve öğretim yöntemlerine sahip olması ve bunları iyi düzenlenmiş bir program ile kullanması ve uygulaması gerekmektedir. Bu sebeple çalgı eğitiminde kullanılacak olan materyaller, çalgının özelliklerine göre seçilmeli ve yerel

müziklerimiz çalgı eğitiminde kullanılmalıdır (Parasız, 2009, s.19; Akkor ve Türkmen, 2009, s.609).

Çalgı öğretiminde her çalgı kendi yapısına göre belirli farklılıklar içerir. Bunlar çalgıyı doğru tutuş, doğru postür, kol ve parmakların vaziyeti, doğru nefes/yay kullanımı gibi ana unsurlardan meydana gelmektedir. Çalgı tekniği konusunda kazanılması gereken boyutları Schleuter (1997) “teknik, müzikal ifadenin bir çıktısı olmalı, müzikal seslere aşinalık müzik okumasından önce gelmeli, çalgı sistematik bir şekilde öğretilmeli ve doğru postür ile çalınabilmeli” şeklinde ifade etmiştir. Bu süreçte çalgı öğrenen kişinin çalgı performansını sergileyebilmesi için belirli kazanımlara sahip olması gerekmektedir. Bu kazanımlar çalgıdan güzel sesler çıkarabilmek, çalgı ile kendini ifade edebilmek gibi belirli müzikal beceriler sayesinde gerçekleşmektedir (Schleuter, 1997).

Bir çalgının öğrenilmesi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler gerektiren bir süreçtir. Çalgı eğitiminde çalgı ile ilgili kavramların öğrenilmesi bilişsel alanı, çalgı çalışmada disiplin kazanılması ve çalgı çalmayı hayatında benimsemesi duyuşsal alanı, çalgı çalmada sağ ve sol elin senkronizasyonun sağlanması ve karşılaşılan sorunları çözmeye yönelik davranışların edinilmesi devinişsel alanı kapsamaktadır. Bununla birlikte çalgı performansının belirleyicisi de duyuşsal özelliklerin yeterli seviyede olmasıdır. Öğrencinin çalgısına yönelik tutum, inancı ve çalgısında başarıya ulaşabilmesi açısından yeteneği ve aldığı eğitimin yeterliliği önemli olabilmektedir (Özmenteş, 2012, s.48; Özen, 2004, s.60).

2.3. Piyano Eğitimi

Çalgı eğitiminin temel boyutlarından biri de piyano eğitimidir. Piyano diğer çalgı gruplarından ayıran en temel özellik ise kişiye çok sesli müzik yapma olanağı kazandırmasıdır (Ertem, 2011, s.646).

Piyano eğitimi; kişinin müziği keşfetmesini, müziğin kendisini yaparak yaşatmasını, çok sesliliği duyabilmesini, uygulayabilmesini sağlayan ve bunun için gerekli davranışların kazanıldığı bir süreci kapsamaktadır (Tufan, 1997, s.25). Piyano eğitimi alan öğrenci, aynı anda iki elin farklı nota çalması yoluyla koordinasyonunu geliştirmektedir. Piyano 88 tuşlu bir çalgı olduğundan dolayı diğer çalgılara oranla ses aralığı geniştir, belirli bir perde yapısına sahip olduğu için entonasyon bozukluğu söz konusu değildir. Ayrıca piyano

armonik ve polifonik karaktere sahiptir, müziksel işitme okuma ve yazma eğitiminde eşlik çalgısı olarak kullanılabilir. Gerek solo gerekse bir eşlik çalgısı olarak kullanılan piyano her bakımdan müzik eğitiminde yararlanılacak en uygun çalgılardan biridir (Hasanova, 2008, s.142; Say, 1996, s.69).

Piyano eğitiminin genel hedefleri;

1. Doğru deşifre yeteneği kazanabilme ve doğru ritimle çalmayı öğrenme,
2. On parmağına hâkim olabilme, beyni ile parmakları arasında koordinasyon kurabilme,
3. Çok sesli duyma yeteneğini geliştirebilme, herhangi bir şarkının eşliğini doğru akorlarla, doğru fonksiyonlarla yapabilme,
4. Öğrendiklerini kendi başına denetleyebilme, nasıl öğretileceğini öğrenebilme,
5. Müzik zevkini ve görüşünü geliştirebilme,
6. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını geliştirebilme,
7. Bir başkasının söz konusu davranışlarını denetleyebilmedir.

Bu genel hedeflerden yola çıkarak eğitim-öğretim süresince piyano dersinin bireysel amaçları ve bu amaçların kritik davranışları verilebilir (Kamacioğlu, 1996).

Ülkemizde piyano eğitimi güzel sanatlar liseleri, güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleri, özel ve devlet konservatuarları, üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalları, özel dersler ve müzik kurslarında verilmektedir (Karataş ve Şengül, 2018, s.367).

Piyano, müzik öğretmenliği eğitiminin temel çalgısı, piyano öğretimi ise müzik öğretmenliği programının odak noktalarından birini oluşturur. Piyano eğitimi; müzik öğretmeni yetiştirme işinin başlangıcından itibaren, müzik öğretmenliği alanında önemli bir yere sahiptir (Tunç ve Albuz, 2010, s.48). Bu önem müzik eğitimi veren kurumlarda piyanonun ana çalgı ve yardımcı çalgı olarak kullanılmasına, piyano eğitiminin kapsamlı ve geniş kullanım alanına hitap etmesine olanak sağlamaktadır. Çok sesli eğitimin yapılabilmesini kolaylaştırması, müziksel söyleme, işitme ve koro eğitiminde, solo veya eşlik çalgısı olarak kullanılması ile müzik eğitimi içinde yer alan piyano eğitimi, çok titiz ve eksiksiz yapılması gereken önemli bir süreçtir. Tüm bu özellikler sebebiyle, piyano dersi müzik öğretmenliği bölümlerinde okuyan her öğrenciye zorunlu olarak verilmektedir (Jelen, 2013, s.259-260; Petenkaya, 2006, s.3).

Saraç ve Saraç (2018)'a göre eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin belirli bir düzeyde piyano çalmayı öğrenmeleri beklenir. Piyano ana dal olarak seçmiş öğrenciler kendilerini solist, piyano öğretmeni, yaylı çalgı ve şan korrepetitörlüğü gibi çeşitli alanlarda geliştirebilirler. Bu bölümden mezun olan müzik öğretmeni bulunduğu okulda şarkı söyleyen çocuklara piyano ile eşlik yaparak çocukların zevklerinin ve ilgilerinin gelişmesine yardımcı olabilir (s.25).

2.3.1. Piyano performansı

Fehm ve Schmidt (2006, s.98)'e göre performans, belirli bir izleyici karşısında ve sosyal bir ortamda gerçekleşir. Performans, eğitimin belirli alanlarında büyük önem taşımaktadır. Örneğin teknik eğitim ve sanat eğitimi performans gerektiren beceriler bütünüdür. Sanat eğitiminin önemli bir alanı olan müzik eğitimi de performansın önde olduğu alanlardan biridir. Müzik eğitiminde performans, temelde müzik üretmeyi vurgular (Uçan, 2018, s.116).

Göküstün (2012, s.2) göre müzikte performans, bir sanatçının ulaşabileceği maksimum verimliliklerdir. Bu da sanatçının kendi işini ne kadar yapabildiği, mesleki donanıma ne kadar sahip olduğu anlamını taşır. Buradan yola çıkarak sanatçının yaptığı işten aldığı olumlu dönüt kendi mesleğini en iyi ve en sağlıklı şekilde icra etmesine sebep olur.

Piyano çalmak belirli bir performans gerektirir. Bu performansın oluşması için kişinin belirli becerilere sahip olması gerekir. Piyano performansını gerçekleştiren kişinin piyanoyu hızlı, çevik ve gürültülü çalması piyano performans becerilerini sağladığı anlamına gelmez. Düzenli ritmik dinamikler, artikülasyon ve piyano çalma kültürü ile kişi desteklenmelidir (Gün, 2014, s.14). Buradan yola çıkılarak piyano performansı teknik ve müzikal bağlamda bir bütün olarak düşünülmelidir.

Ekinci (2004, s.15) piyano tekniğini insanın fiziksel yapısına uygun olan eserleri gereksiz kuvvet harcamadan hatasız çalmasını amaçlayan ve farklı dönem ve stil özelliklerini uygun nüanslarla elde etmede hedeflenen yol, yöntem ve becerilerin hepsi olarak tanımlamıştır. Birbirinden farklı teknik becerilere sahip olmak müzikal ifadeyi geliştirse de bu durum tek başına iyi bir müzikalite için yeterli değildir. Buradan yola çıkarak piyano tekniği kavramı bir eseri sadece hızlı ya da kuvveti çalmak olarak algılanmamalıdır. Piyano tekniğinde belirli ritim, nüans, dinamik ve benzeri unsurların da yer aldığı unutulmamalıdır.

Piyano performansı, kendine özgü içerdiği estetik ve sanatsal yapıyla beraber zihinsel ve fiziksel aktiviteler bütünüdür. Piyano çalan kişinin iki farklı anahtarı okuması ve müzikal imgeyi kavrayıp piyanistik organlarını kullanarak eseri çalması bu aktiviteyi gerçekleştirmektedir (Ömür ve Gültek, 2013, s.423). Bu bağlamda, Yağışan (2002, s.184-185) enstrüman çalan kişilerin, çalgı performanslarını başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için güçlü bir anatomik yapıya ve bir takım fiziksel ve zihinsel becerilere sahip olmalarının gerektiğini ifade etmiştir. Bu özellikler aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

1. Koordinasyon (Eş güdüm): Koordinasyon, vücutta bulunan uzuvların kaslar ve sinir sistemi yoluyla kontrollü hareket edebilmesi olarak tanımlanabilir. Çalgı çalarken kişinin sağlam bir koordinasyona sahip olması herhangi bir eserin deşifresini yaparken kişiyi fiziksel ve zihinsel olarak rahatlatır. Bu bağlamda sağlam bir koordinasyona sahip kişi herhangi bir eser ya da etüdün deşifresini gerçekleştirdiği zaman strese girme, yorulma ve sıkılma gibi olumsuz etkiler yaşamaz (Yağışan, 2002, s.184-185).

2. Dayanıklılık (Endurans): Dayanıklılık, insan bedeninin fiziksel bir faaliyete karşı gösterdiği direnç yetisidir. Buradan yola çıkarak çalgı eğitiminde dayanıklılık; bireyin performansı gerçekleştirdiği uzun soluklu konser ya da provalarda, çaldığı eseri rahat ve yorulmadan sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda konser esnasında piyano performansı gerçekleştiren kişi birçok bölümden oluşan süit, partita ya da konçertolardan herhangi birini seslendirirken eseri başından sonuna değin aynı rahatlık ve esneklikte çalması dayanıklılığa örnek olarak gösterilebilir (Yağışan, 2002, s.184-185).

3. Kuvvet: Kuvvet; vücudumuzda bulunan kasların etkileşimiyle duran bir cismin harekete geçirme ya da harekette olan bir cismin hızını ve yönünü değiştirebilme yetisidir. Bu tanımdan hareketle enstrüman çalan bir kişiyi düşündüğümüzde, çalgıyı çalarken teknik duruş ve tutuş özelliğine dikkat ederek doğru postürü uzun süre koruyabilmek, çalgı çalarken uyguladığı baskı ile her parmağını aynı ya da farklı güçte kullanabilmesi ve performansını sergilediği zaman parmaklarına uyguladığı bu gücü eserin başından sonunda devam ettirebilmesi kuvvet ile ilgilidir (Yağışan, 2002, s.184-185).

4. Esneklik (hareketlilik): Esneklik, vücudumuzda bulunan kasları rahatlatma ve eklemleri en geniş açıda hareket ettirebilme yetisidir. Esneklik sadece spor alanında değil müzik alanında başarılı bir performansa ulaşmak için önemli bir yere sahiptir. Çalgı

performansı gerçekleştiren bireyin performansını rahat ve zorlanmadan yapması en temel gereksinimidir. Bu yüzden vücudunun esnek olması gerekir. Konser ya da herhangi bir dinleyici karşısında performansını sergileyen birey eserin teknik, müzikalite ve yorum özelliklerini zorlanmadan geniş bir açı içerisinde ifade etmesi eklemlerinin hareket kapasitesini geliştirmesine bağlıdır. Buradan yola çıkarak çalgı performansı sırasında vücudun esnek olması eseri hızlı çalma, parmakları doğru konumlama, kol ve bilek hareketlerini rahat kullanma gibi teknik kavramlarda fayda sağlamaktadır (Yağışan, 2002, s.184-185).

5. Hız/sürat/ajilite: Hız, genel anlamıyla hareket eden bir cismin birim zamanda aldığı yola denir. Müzik eğitiminde hız kavramı, ajilite kavramı ile eş değerdedir. Ajilite, çalgı performansını gerçekleştiren kişinin eseri belirli bir çeviklikte çalması olarak tanımlanabilir. Performans sırasında çalınan eseri verilen tempoda çalabilmek için ritmik kalıpları doğru artiküle etmesi gerekir, çünkü ajilite düzensiz yapıldığı takdirde kişiyi ritmin dışına atabilir. Buradan yola çıkarak çalınan eserin akıcı ve verilen çabuklukta çalınabilmesi için parmakların rahat bir koordinasyona sahip olması ve parmakların çalınan çalgının özelliğine göre tuşeye belirli bir oranda yakın ya da uzak olması gerekir. Performansını gerçekleştiren kişi ajiliteye dikkat etmediği takdirde çalgıdan istenilen tınıyı elde edememeye, ritmin aksamasına, strese girmesine ve performans sırasında sergilediği dayanıklılığın çabuk tükenmesine sebep olabilir (Yağışan, 2002, s.184-185).

6. Refleks /reaksiyon: Refleks, dıştan gelen bir uyarıma karşı verilen hızlı tepkilerdir. Çalgı performansında refleksler yinelenerek ve belirli bir süreç içerisinde öğrenilerek geliştirilen davranışlardır. Öğrenilen hareketler beyin tarafından kaydedilip zamanla hızlanarak refleks haline dönüşmektedir. Refleksler spor alanında önemli olduğu gibi müzik alanında da önemli bir yere sahiptir. Müzikte refleks, ilk defa deşifre yapılan bir eseri çalabilmede el ve göz reaksiyonunu, iki elini eşit bir şekilde koordine edilebilmesini, eseri çalarken ritmik kalıplara bağlı kalınabilmesini gerektirir (Yağışan, 2002, s.184-185).

2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Öğrenmenin bir modülü sosyal öğrenme kuramıdır. Sosyal öğrenme kuramı gözlem yolu ile öğrenme veya model alarak öğrenme olarak da belirtilebilir. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenmenin tamamıyla gerçekleşebilmesi için bir başka insana ihtiyaç

duyulur. Bu bir insanın diğeri insanı izleyerek veya gözlemleyerek öğrenmesi anlamına gelmektedir (Bayrakçı, 2007, s.14).

Günümüzde sosyal öğrenme kuramından bahsedildiğinde ilk akla gelen isim Albert Bandura'dır (Güngör, 2000). Albert Bandura iki veya daha fazla insanın olduğu yerlerde sosyal öğrenmenin olabileceğinden bahsetmiştir. Albert Bandura bir insanın diğeri bir insanı gözlemleyerek öğrenmesinden doğan sonucun bilinç düzeyinde olduğunu ifade etmektedir (Bayrakçı, 2007, s.14).

Genellikle sosyal öğrenme kuramı, eğitim, eğitim psikolojisi, ahlak gelişimi ve değerler eğitimi gibi birçok farklı alanda baz alınan kavramlar dahilindedir. Kimi zamanlarda sosyal-bilişsel olarak isimlendirilen bu kuram her türden öğrenmenin bireysel, çevresel ve davranışsal durumların birbirlerini etkilemesi sonucu ortaya çıktığı yönünde olmaktadır (Gürel, 2014, s.101-119). Bu kuramdan hareketle insanoğlunun sosyal bir varlık olmasından dolayı toplumdaki bireylerin hareket ve davranışlarını inceleyerek öğrenme gerçekleşebilir. Bu sebeplerden ötürü sosyal öğrenme kuramı insan davranışlarını diğeri kuramlara göre deneysel ve belirli standartlar ile açıklayan kuramlardan farklılık göstermektedir (Bayrakçı, 2007, s.10). Bu bağlamda insanların birbirlerini gözlemleyerek bir şeyler öğrenme davranışlarını açıklayanlar Kanad (1948)'e göre Plato ve Aristo kökenlidir. Plato ve Aristo'ya göre eğitim, insanlara birbirlerini gözleme ve model alma imkanlarının tanınması, bu noktada en mantıklı sayılabilecek figürlerin seçilerek kişilere sunulması şeklinde göz önünde bulundurulmalıdır. John Dewey ise insanlar birbirlerinden öğrenme bakımından daha sistemli düşünceleri dile getiren ilk düşünür olmuştur. Dewey bu bağlamda zihnin oluşumunu tamamıyla toplumsal bir süreç olarak yorumlamıştır. Okulu ise toplumun bir bağlantısı olarak dile getirmiştir. Field (2001)'in bahsettiğine göre birey öğrencilik döneminde okulda toplumun bir parçası gibi davranışlar içerisinde bulunmalı, arkadaşları ile bağlantılı halde ilgilerine odaklanmalıdır veya yönlendirilmeye teşvik edilmelidir.

Albert Bandura öğrenme kuramına kazandırdığı sosyal-davranışçı yaklaşım, sosyal öğrenme kuramını insanların ahlaki değerlerini nasıl elde ettiklerini ve nasıl öğrendiklerini açıklamak üzere daha da ileri seviyeye taşımış, sadece insanoğluna özgü olan düşünce, hafıza, dil ve davranışların beraberinde getirdikleri sonuçları da kapsayacak şekilde ilerletmiştir (Malone, 2002). Yapmış olduğu farklı araştırmalar ile Albert Bandura, sosyal öğrenme ve sosyal pekiştiricilerin sonucu ve rol model davranışlarının çocukların ahlaki

açından var olan yargılarının biçimlenmesindeki rol yelpazesini gözlemleyerek ahlaki yargı gelişimi ve aynı zamanda değer yargılarının öğrenilmesini bir sosyal öğrenme konusu olarak ele almıştır. Genel olarak Albert Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramının dayandırıldığı temelde 6 ilkesi vardır. Bunlar; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesi şeklindedir (Teke ve Özkılıç, 2016, s. 173-188).

2.4.1. Karşılıklı belirleyicilik

Genel olarak öz yeterlik kavramı Albert Bandura tarafından geliştirilen kurama ve bu kuramın temelinde var olan karşılıklı belirleyicilik ilkesine bağlı olmaktadır. Bu ilkeye göre bireysel şartlar, içerisinde yaşanılan çevre ve toplum ve bireyin göstermiş olduğu fiziksel davranışlar karşılıklı olarak birbirlerine temas halinde olduklarından bireyin bir sonraki davranışını da etkiler ve belirler. Bu bağlamda bireyin bir sonraki davranışını tahmin etmek olağan bir durumdur. Öz yeterlik kavramı karşılıklı belirleyicilik ilkesinde işleyiş noktasında sivri bir rol yelpazesine sahip kişisel faktörlerdendir (Sakız, 2013, s.185-210).

Senemoğlu (1997, s.228-231) Albert Bandura'nın sosyal-bilişsel öğrenme kuramının dayandığı ilkelerden biri olan karşılıklı belirleyicilik ilkesini şu şekilde açıklamıştır: Bireysel faktörler, bireyin davranışları ve çevre faktörü karşılıklı olarak etkileşim halindedir ve bu etkileşimler genellikle kurama bağlı olarak kişinin bir sonraki davranışını somutlaştırmaktadır. Kurama göre fiziksel davranış içerisinde bulunan çevreyi ve aynı şekilde tam tersi olarak da çevre de davranışı değiştirebilmektedir. Buna bağlı kalınarak çevre, kişinin kişisel özelliklerini farklılaştırabileceği gibi kişisel veya diğer bir adı ile bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilmektedir.

2.4.2. Sembolleştirme kapasitesi

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı baz alındığında birçok dışsal etkiler davranışı bilişsel boyutta tetikler. Bunlardan hareketle Bandura, sembollerin düşüncenin gerçekleşebilmesi için bir mekanizma şeması olarak işlendiğini belirtmektedir. Zihinde gerçekleşen imajlar veya kelimeler tarzında sembolleri kullanarak, insanlar genel yaşantılarına renk, anlam ve süreklilik verir. Bunlara kıyasla sembolleştirebilme yeteneği bireylere gelecekteki yaşantılarında da kullanabilecekleri hafızalarında yer edinebileceği bilgileri saklama imkânı verebilmektedir. Tüm geçen bu süreçte bireyler zamanın da

aracılığı ile gözlemlenen davranışı modelleyerek öğrenebilirler (Bayrakçı, 2013, s.198-210).

Genellikle düşünmede harcanan süreçte semboller kullanılmaktadır. Bireyin sembolleştirme yeteneği ve düşünce gücü ile alakalı olan yaratıcılığı arasında bağlamsal bir ilişkinin olabilmesi olağan bir durumdur. Bandura sembollerin düşünme sürecinde yer kapladığı önemli rol yelpazesini fark ederek, sembollerin düşünme sürecinde rol oynadıklarını ve somutlaştırarak mekanizma görevi gördüklerini söylemiştir. Bandura insanların edindikleri tecrübeleri sembolleştirerek hafızalarına kayıt ettiğinden, saklayıp adlandıracağından bahsetmiştir (Yıldız, 2015, s.147).

2.4.3. Öngörü kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin davranışları belirli bir hedefe yöneliktir ve bu hedefler öngörü ile düzenlenir. Öngörü bireyin ileriye dönük hedeflerini önceden tahmin ederek kendini motive edebilme kapasitesidir (Bandura, 1989). Yaşantılar, davranış ortaya çıkmadan önce, o davranışın ne getireceği ile ilgili beklentiler oluşturur. Bundan dolayı davranışın sonuçları ile ilgili oluşan beklentiler davranışın gerçek sonuçlarından çok o davranışın tekrarlanma ihtimalini etkiler. Beklentiler kişinin tahmin ettiği sonucu yargılamasıdır. Bireyin beklentilere bağlı olarak davranışlarını düzenleyebilme yetisi, önsezili davranış için bir bütünlük sağlar (Bayrakçı, 2013 s.198-210).

Geleceğe ait bakış açısı kendini birçok farklı şekilde göstermektedir. Bireyler kendilerine hedef belirlerler, türlü davranış biçimlerinin olası sonuçlarını tahmin eder ve istedikleri sonuçlara ulaşmak için belirli hareket stilleri seçer, uygular. Zararlı olan davranış biçimlerinden ise kaçınırlar (Bandura, 2001 s.1-26). Bayrakçı (2007, s.206)'ya göre öngörülü davranış belirli bir olayı ve duyguyu simgeleştirir. İnsanların gelecekte yaşayacakları olayları bilişsel olarak şimdi oluşuyormuş gibi düşünmesini sağlayan semboller oluşturma sürecidir. Öngörü ise kendini kontrol edebilme mekanizması ile etkilenir, böylece harekete dönüşür.

2.4.4. Dolaylı öğrenme kapasitesi

Genellikle yeryüzünde tek düşünme kapasitesine sahip olan insanlar ve özellikle de çocuklar başka insanların davranışlarını gözler ve bu gözledikleri davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler (Gürses ve diğerleri, 2005, s.43). Bu bakımdan

dolaylı öğrenme kapasitesi bireyi hem maddi hem de manevi olan hatalarından kurtarabilmektedir (Bandura, 1986).

İnsanlar kendileri ile hemen hemen aynı fiziksel ve ruhsal özelliklere sahip olduklarını düşündükleri başka insanların başarılarını gözlemlediklerinde kendilerinin de aynı şekilde ve aynı konu üzerine başarılı olabileceklerine yönelik yeterlik algıları geliştirebilirler. Buna benzer bir şekilde; aynı şekilde kendileri ile aynı özellik ve niteliklere sahip olduklarını düşündükleri insanların bazı konularda yüksek efor sarf edip başarıya ulaşamadıkları durumlarda kendilerinin de yeterlik algıları düşüş gösterebilir. Genellikle insanların öz yeterlik algıları, kendilerine rol model aldıkları diğer bireylerin kendilerinde olan fiziksel, ruhsal ve manevi nitelikleri ile doğru orantıda etkilenmektedir. Bu durumu somutlamak gerekirse; kişi rol model aldığı bireyin yetenek ve niteliklerinin kendi yeterliklerine benzer olduğu düşüncesine sahip ise bu rol model alınan bireyin başarı veya başarısızlık göstermesi bireyin kendisi için de doğru orantıda rol oynamakta, bireyi buna göre motive edip etmeme durumu taşımaktadır. Bu bağlamdan dolayı öğrenme, kişinin kendi yeterlik alanı hakkında çevresel faktörlerin de etkisi ile standart bir çizgi oluşturmaktadır. Bireyler rol model aldıkları diğer kişilerin kimi alanlarda başarılarını gözlemledikçe onlar gibi başarı sağlamak için efor sarf edecektir. Bu noktada olumlu yönde gösterilen bu çaba öz yeterlik algısını yüksek düzeyde tutacaktır (Durdukoca, 2010, s.70).

2.4.5. Öz düzenleme kapasitesi

Gürses ve diğerleri (2005, s.43)'ne göre öz düzenleme kapasitesi, bireylerin kendi fiziksel davranışlarını kontrol altında tutabilme yeteneğine sahip olmasıdır. Bireyler ne kadar süre çalışacaklarını, ne kadar süre uyuyabileceklerini, neleri tüketebileceklerini, ne kadar süre boyunca konuşmaları gerektiklerini ve toplum içerisinde gösterecekleri davranışları aynı zamanda bu bağlam dahilinde buna benzer davranışları kontrol altında tutabilmelidirler. Bu bağlamda insanların davranışlarının başka insanların göstermiş olduğu tepkilerden etkilenmeleri olağan olarak sayılmaktadır. Fakat sergilenen davranıştan yine de davranışın sahibi sorumlu olmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.159).

Ülkemizde öğrencilerin öz düzenleme yeteneklerini iletirmeye veya öğrencilere öz düzenleme yeteneklerini aşlamaya yönelik çokça çalışma mevcuttur (Alcı ve Altun, 2007 s.33-34, Üredi ve Üredi, 2007 s.2).

2.5. Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik, bireyin davranışlarının meydana gelmesinde etki eden faktörlerden biridir. Daha somut anlamı ile kişinin gelecek yaşamında karşısına gelebileceği zor durumların altından kalkabilmesinde gösterebileceği başarı derecesine yönelik olan kendine karşı geliştirmiş olduğu yargısıdır. Öz yeterlik genel anlamı ile kişinin kendi becerilerinin diğer bir parçası değildir. Kişinin kendinde var olan becerileri ve deneyimlerini kullanarak elde ettiklerine yönelik yargılardan oluşan bir türdür. Birey kendi yapmış olduğu davranışların sonuçlarını değerlendirerek bu davranışları başka insanların davranış ve sonuçları ile karşılaştırır. Bu durum kişinin etrafındaki diğer insanlar aracılığı ile bireye yapmış olduğu eylemlerin ne ölçüde karşılandığı söylenir. Genel olarak kişi yetenekli olsa veya olmasa da bir konu hakkında öz yeterlik duygusu geliştirmektedir. Buna karşın olarak öz yeterlik duygusu güçsüz olan bireyler ise diğerlerine kıyasla daha güçsüz davranışlar sergilemeye yeltenmektedirler (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007, s.75).

Öz yeterlik kişinin karşısına çıkan olumlu veya olumsuz durumlar karşısında nasıl çaba sarf edeceği ve gerekli olan olumlu davranışları ne kadar iyi gerçekleştirebildiklerine karşın bireylerin oluşturduğu yargıları ile alakalıdır. Kişinin karşısına gelen bu durumlarda bireyin oluşturduğu bu yargılar olumlu ise karşılaştığı durumla ilgili göstereceği davranışların sonuçları onu olumlu yönde taşıyacak şekilde planlanacaktır. Bunun tam aksi durumda ise yani bireyin oluşturduğu yargıların olumsuz olması durumunda kişinin gösterdiği davranışların sonuçları da başarısızlık yaşatacak ve bu durum başarısızlık kaygısını meydana getirecektir. Bireyin hayatında kendi isteği ile yer edindirdiği inançları onun doğru kabul ettiği bilgiler olarak var sayılmaktadır. Bireyin bu inançları yine bireyin tutumlarının meydana gelmesinde geniş bir rol yelpazesine sahip olduklarından dolayı bireyin davranışları ile de yakından alakalıdır. Bu noktada Paires ve diğerleri (1991), bireyin sahip olduğu inançları doğrudan doğruya gözlemlemenin mümkün olmadığını, inanç ve tutumlar hakkında bireylerin belirttiklerinden ve niyetlerinin aslında ne olduklarından bir yol haritası çizerek bir kanıya ulaşabileceğini ifade etmişlerdir. Bireyin tutumları, inançları ve davranışları arasında kurulan bu güçlü bağ ile bireyin tutumundaki herhangi bir değişiklik bireyin inançları ve davranışlarının da değişmesine sebebiyet verebilecektir (Altunçekiç, Yaman, ve Koray 2005, s.93-102).

Bandura bireyin öz yeterlik algısının toplamda 4 kaynaktan beslendiğini söylemektedir. Bunlar;

1. Kişinin yaşamışlığına dair tecrübeleri, özellikle de bireyin geçmiş hayatında yaşamış olduğu başarı veya başarısızlıklar,
2. Başka kişilerin deneyimleri, benzer kişilerin deneyimleri ve rol model alma yöntemi ile onların deneyimlerini paylaşma ve yaşama,
3. Bireyin bir durum karşısında altından kalkabilmek için almış olduğu önleyici tedbirler ve sözel olarak ikna edebilme kabiliyeti,
4. Bireyin kendi öz yeterliğini değerlendirme konusunda yaşamış olduğu duygu durumları ve bu durumları kontrol edebilmesidir (Aşkar ve Umay, 2001, s.1-8).

Bu durum sosyal bilişsel kuramcılarının yorumladıklarına göre bireyin kendi öz yeterlik algısı, kişinin kendi hayatına dair yapmış olduğu seçimleri, beceri ve çaba gerektiren bir işi gerçekleştirmeleri ve hayatlarında yer edinen endişe derecelerini kuvvetli bir şekilde etkileyen faktörlerdir (Işıksal ve Aşkar, 2003, s.109-110).

Öz yeterlik duygularının gelişiminde toplumun rolü olduğu gibi, aynı şekilde eğitim kurumları da geniş bir rol yelpazesine sahiptir. Okullarda verilen eğitim bireyin öz yeterlik algısının gelişmesine her açıdan katkı sağlayacak, aynı zamanda dersi veren öğretmen de öz yeterlik duygusunun gelişmesinde diğerlerine kıyasla daha büyük bir rol oynayacaktır. Bu noktadan bakıldığında ise dersi veren öğretmenin ders sürecini verimli, etkili ve başarı oluşturabilecek bir şekilde vermesi bireyin öz yeterlik duygusunu olumlu yönde etkileyecek faktörler arasında sayılmaktadır (Kiremit, 2006 s.49-50).

Genel olarak öz yeterlik inancına ilişkin yapılan çalışmalar, tutumlar ve bu tutumların sonucunda meydana gelen davranış örüntülerinin gözlemlenmesi önemli bir role sahiptir. Çünkü bir konu üzerinde yer alan inanç kişinin bir tutum geliştirmesine sebebiyet verecek, kişinin elde ettiği bu inancı başka bireyleri de etkileyerek onların da bazı tutumlar içerisinde olmalarına sebebiyet verecek ve en sonunda ise bu elde edilen tutumlar pozitif veya negatif davranış örüntüleri şeklinde kendilerini belli edeceklerdir. Bahsedilen bu durumun en belirgin şekilde görülebileceği ortamlar, otoritenin var olduğu ve bu otoritenin hüküm sürdüğü topluluklar arasında gözlemlenen etkileşme durumudur. Somutlaştıracak olursak okul ortamında öğretmen ve öğrenci arasında görülen etkileşim bunun en iyi örneği olabilmektedir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004, s.62-72).

Schunk (1989, s.20) yaptığı çalışmada öz yeterlik algısı güçlü olan öğrencilerin öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilere kıyasla bir işi gerçekleştirmede daha çok çaba, güç ve zaman sarf ettiklerini belirtmiştir. Öz yeterlik algısına bu noktadan baktığımız zaman eğitimde üzerinde durulması gereken önemli bir husus olduğu gözler önüne serilmektedir. Birey öz yeterlik algılarını formal ve informal eğitimler ile kazanmaktadır. Yani birey öz yeterlik algısını ilk olarak aile içerisinde, daha sonra çevresinde ve en sonda ise yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği okul ortamında kazanmaktadır. Öz yeterlik algısına sahip ve bu algının güçlü olduğu bireyler düşündüklerini ve fikirlerini rahat bir biçimde gösterebilmekte, uygun zamanlarda bunları davranışları ile uygulayabilmekte ve bu konular ile alakalı konuşabilmekte, yorum yapabilmektedirler. Bu bağlamda öz yeterlik algısı gelişmiş öğrenci veya birey kendine öz yeterlik algısı diğer bireylere oranla daha düşük olanlara göre kıyaslandığında daha fazla güvenebilecek, olayların karşısına gelme durumlarında ise daha fazla sorumluluk üstlenebilecektir. Buna karşın güven ve sorumluluk taşıma duygularını tanımayan veya üstlenmeyen bir öğrenci ise bulunduğu çevrede arka planda olacağı gibi kendini diğer bireylere karşı ifade etmekten kaçınacak ve hatta zorlanacaktır. Bunlar ile öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik duyguları öğrencilerin sahip olduğu öz yeterlik duygularını olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebileceği net bir durumdur.

Akkoyunlu ve Orhan (2003, s.2)'a göre öz yeterliği genellikle bulunduğu seviyesi ve şiddeti ile değerlendirmek mümkündür. Öz yeterlik düzeyini belirlemek amacıyla, çalışma şekli ve zorluk düzeyi, öz yeterlik sürecinde bulunan genellik aynı zamanda bir konu üzerine olan inançların bireyin hayatındaki diğer etkinliklere de aktarılması söz konusudur. Bu bağlamda öz yeterlik şiddeti ise bireyin ilgilendiği bir alanda yaptığı çalışmadaki başarı ve yetenek kabiliyetine yönelik kararlılık düzeyini göstermektedir.

2.5.1. Öz yeterlik kavramıyla ilgili süreçler

Genellikle eğitim alanında üzerinde durulan öz yeterlik kavramı, öğretici ve öğrenenler arasında stres ile mücadele amacıyla eğitimde rol alan kişilerin sorumlulukları ile alakalı yapmış oldukları davranışları öngörebilmek amacıyla aynı zamanda eğitimde öğretmenlerin yapmış olduğu etkinliklerde bireysel farklılıkları açığa çıkarmak amacıyla rol sahibi olmaktadır (Yılmaz ve diğ. 2004, s.58). Bu sebeplerden ötürü bu kavram genellikle eğitimde hizmet içi alanlarında görev yapan uzman kişilerin üstlendiği ve büyük önem taşıyan çalışma noktalarından biridir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004, s.62-72).

Genellikle öz yeterlik noktasında oluşturulan bu algı bilişsel, duyuşsal ve güdüsel süreçleri içeren, davranış açısından meydana gelen göstergeler veya kişilerin işlerinde bulundukları, görev ve sorumluluk aldığı işlerin aynı zamanda sosyal çevrenin etkileri ve sonucu olarak gelişmekte ve kendini göstermektedir. Örneğin eğitimde öğrenciler duygu ve düşünceleri konusunda olumlu yönde değişiklik gösterdiğinde, sınıfların içerisinde yer alan öğretmenler sınıf etkileri yapılarını kullandığı zamanlarda, öğrenciler davranışları açısından öz düzenleme uygulamalarını olumlu yönde geliştirdiklerinde, öğrencilerin öz yeterlik inançları değişiklik gösterebilmektedir ve gelişmektedir (Usher, 2009, s. 275-314).

2.5.2. Bilişsel süreçler

Bir yeteneği veya verilen sorumluluğu yerine getirirken geçirilen süreçte öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenci veya bireyler, öz yeterliği düşük olan ve öğrenme yetenek ve becerilerine yönelik kuşku duyan öğrencilere kıyasla etkinlikleri daha kolay yerine getirebilmekte ve katılabilmektedirler. Bireyler bu gibi durumlarda daha fazla çaba göstererek aynı zamanda zorluklar ile çatıştıklarında bunların üstesinden gelebilmek için daha fazla çaba sarf etmekte ve mücadele göstermektedirler. Bu durumda kendilerince geliştirdikleri bilişsel ve bilişüstü stratejileri daha verimli ve daha iyi kullandıklarından dolayı başarı oranları da aynı şekilde yükselmektedir (Pajares, 2002; Schunk ve Zimmerman, 2007, s.7-25). Bu bağlamda öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu öğrencilerin, birbirlerinden farklı bilişsel ve öz düzenleme gerektirecek stratejileri diğerlerine kıyasla daha sık kullandıkları gözlemlenmiştir (Schunk, Pintrich ve Meece, 2010).

2.5.3. Duyuşsal süreçler

Öz yeterlik gelişimine etki eden faktörler arasında duyuşsal süreçler de yer almaktadır. Bunlar arasında kaygı, stres şeklinde ve fizyolojik boyutta durumlar yer almaktadır (Bandura, 1997, s.8-10). Genellikle kişilerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde davranışsal boyut üzerinden duygular aracılığı ile ölçüm yapılmaktadır. Öz yeterliği arttırmanın diğer bir yöntemi ise fiziksel ve duygusal iyi hal durumunu yükseltip, olumsuz duygu verebilecek durumlardan kaçınmak ve olumsuz duyguları azaltmaktır (Schunk ve Pajares, 2009).

2.5.4. Motivasyona dair süreçler

Genel olarak motivasyon, eyleme geçmeye, rehberlik etmeye yönelik ve bunları sürdürebilecek olan içsel bir durumdur. Aynı zamanda motivasyon süreci bireyi hedefe ulaştırırken ona yardımcı olabilen içsel bir enerji kaynağı ya da zihinde canlandırılan bir güç olarak somutlaştırılabilir (Sternberg ve Williams, 2002).

Öz düzenleme ve içsel motivasyon ikilisi arasında yakın bir bağ kurmak söz konusudur. Bu yöntem ile öğrenme durumu, eğitim düzeyinde bulunan öğrencinin öğrenme aşamasında elde ettiği en tutarlı ve güçlü zihinsel bir yönelimi işaret eden formdur. Yönelim, yeni öğrenme gereksinimi duyan durumu anlamayı geliştirmek amacı ile geçmiş yaşantısında elde ettikleri fikirlerin reelde anlam taşıyan bağ ağını sürdürebilmek için aynı zamanda yeni verileri kazanırken geliştirilen süreç, öğrenci açısından tüketilen sistemli bir çaba gerektirmektedir. Eğitim kurumlarında rol sahibi olan öğretmenler ise, içsel motivasyon taşıyan ve avantaj sağlayan öğretim ilke ve yöntemlerini kullanarak öğrencilerin öz düzenleme ve bu bağlamda öğrenme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedirler (Özevin Tokinan, 2008).

2.6. Duygu Durumları

Duygu kavramı karmaşıktır ve sadece tek bir tanımla açıklanamamaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde duygu kavramı “duygularla anlama, his ve belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Platon öğrenme becerilerinin birçoğunun duygularla alakalı olduğundan bahsetmiştir. Aristoteles ise duruma farklı bir bakış açısı kazandırarak her bireyin öfkeli olduğundan ve öfkelenmenin kolay olduğundan, fakat öfkenin doğru bir zaman diliminde, doğru bir ruh halinde ve doğru ölçüde gerçekleşmesinin insan için zor olduğundan bahsetmiştir. Aynı zamanda duyguları kontrol etmenin de önemli bir rol yelpazesine sahip olduğundan bahsederek duyguların üzerine dikkat odağını toplamıştır (Çakar ve Arbak, 2004, s.23-48).

Duran ve Gümüş (2010)’e göre duygular, insanların algı şekillerini yönlendirmekte, fiziksel davranışlarına yön vermekte ve insanların etkileşim şekillerini belirleyen faktörler arasında yer almaktadır.

Goleman (2003, s.359) duyguyu; insanın hissettiği bir his ve bu hisse yönelik olan bazı düşünceler, psikolojik ve biyolojik değişim ve haller ile bir takım fiziksel hareket yeltenmeleri şeklinde tanımlamaktadır. Bireyin hayatında yön verdiği her şey duygularını kontrol etme biçimine göre değişiklik gösterebilmektedir. Duyguların her türüsü bireyi eyleme geçmeye yönelik hazırlar. İnsana özgü olan duygular, yaşamlarına şekil ve yön verebilen aynı zamanda şekillendiren faktörlerden biridir. Birey benliğini ve fiziksel bütünlüğünü tehdit eden bir tehlike karşısında kaldığında, benliğine acı verici kayıplar yaşadığında, hedeflediği hayallerine ilerleme sürecinde, evliliğinde veya aile kurma gibi karar verme süreçlerinde duygular bu denli yol gösterici rol oynamaktadır (Goleman, 2003, s.17- 20).

Motivasyon, geri bildirim, benlik gücü ve psikolojik sağlamlık, yenilik gibi boyutlar, bireyin hayatında genellikle duygular aracılığı ile kendini gösterebilmektedir. Duygular bireye öngörülü hareket etme ve mantıklı düşünme yeteneği kazandırarak bireyi bu şekilde başarıya ulaştırabilirler (Cooper ve Sawaf, 1997, s.12-14). Duygular genellikle bireyin ihtiyaçlarını gidermek amacı ile harekete geçerler. Bireye hazırlık ve rehberlik sürecinde yardımcı olurlar. Aynı zamanda bireyin amacını belirleyen ve dışı vurulduğunda iletişim sürecini etkileyen faktörlerden biri olup birincil iletişim sistemi içerisinde yer almaktadır (Greenberg, 2012, s.3).

Özdemir (2017, s.1) de, duyguların genellikle çok sayıda olduğunu ve buna rağmen ağır basan duyguların genellikle öfke, korku, tiksime, üzüntü, mutluluk ve şaşkınlık gibi temel nitelik taşıyabilecek potansiyelde olan duyguları kapsadığını ifade etmiştir. Bireyin değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesi ve bu koşulların yarattığı duygularını yönetebilme becerisi açısından kendi duygularını tanıyabilme, kendini açıklayabilme ve öfkesini kontrol edebilme becerisine sahip olabilmesi gerekmektedir.

Duygular genellikle insan yaşamı içerisinde birçok önemli noktada rol sahibidir. Duyguların işlev gördüğü noktalar Cirhinlioğlu vd. (2017)'ne göre şu şekilde sıralanmıştır:

- Duygular aracılığı ile bireyler kendilerini ve başkalarını değerlendirmede zorluk yaşamazlar.
- Duygular bireyin bilişsel sürecine katkıda bulunur.
- Duygular hedeflere ulaşma sürecinde davranışsal açıdan motive edici güç sağlar.
- Duygular bireye karşısındaki kişinin davranışlarını tahmin edebilmesi hakkında yetenek kazandırabilir.

- Duygular bireylerin kendilerini tanımlayabilmeleri ve ifade edebilmelerinin bir yoludur.
- Aynı şekilde duygular farklı şekillerde açıklayıcı motor tepkileri de içerisinde bulundurmaktadır.

2.6.1. Kaygı

Kaygı, duygu durumlarından biridir. Kaygı beraberinde birçok fizyolojik ve psikolojik olumsuz etkenleri getirmektedir. Bunlar fizyolojik olarak ellerde titreme, terleme, kalp atışlarında hızlanma, psikolojik olarak ise sinirli ve gergin hissetme, kendini güçsüz hissetme ve agresif olabilme olarak ifade edilebilir. Kaygı, bireyin gelişiminde normalde olması gereken parçalardan biridir. Çocuk gelişimini tamamlamasıyla birlikte, anneden uzak düşme durumunda, kardeşleri ile yaşadıkları problemlerde, eğitim ortamlarında, arkadaş bulamama veya arkadaş edinememe gibi birçok farklı noktada kaygı durumları yaşayabilmektedir. Kaygının baş göstermesine neden olan kriterlerin başında çocuğun yetişmesinde rol sahibi olan faktörler gelmektedir. Bu faktörler genel olarak çocuğun anne ve babası, öğretmenleri, içlerinde bulunan yetişkinler, bunların yanı sıra dışarıda sürdürdüğü hayatı yani okul ve arkadaş çevresi yani sosyal çevreyi de içermektedir. Aşırı kaygı ise genellikle tehlike arz etmekte, kişiye yani çocuğa yakın çevresinde bulunan kaygılı insanların varlığı ile geçmektedir. Yani kaygı kısmen bulaşıcılık durumu göstermektedir. Genellikle aşırı kaygı anneden ya da onun yerini alan bakıcısından çocuğa bulaşabilir ve yıkıcı izler bırakabilir. Genel olarak çocuğun arkadaş ortamında, ailesinde veya girdiği toplumsal ortamlarda kötü ve yıkıcı rol sahibi konumunda olanlar, çocukta kaygı duygusunun oluşmasına ve kaygının onlardan empati yolu ile bulaşmasına başlıca sebep olarak söylenebilir. Başka bir şekilde, anne ya da çocuğa bakan kişinin genellikle kırıncı tavırlar sergilemeleri çocuklarda anksiyetenin gelişmesinde rol oynayabilmektedir. Kabul edilmeyen ve küçük düşürücü davranışlar anksiyete ve güvensizlik duygularının gelişimine neden olabilmektedir. Baskın olarak ergenlik döneminde ebeveynlerin veya diğer yetişkinlerin alaycı ve küçük düşürücü davranışları birey üzerinde yıkıcı ve olumsuz durumlar yerleşmesine sebep olmaktadır. Bu gibi durumlarda kaygının kendini sık göstermesine bağlı olarak çocuğun davranışlarında aksama veya algılama, dikkat bozukluğu ortaya çıkabilmektedir (Demiriz ve Ulutaş, 2003, s.1-9).

İnsanların günlük yaşamlarındaki değişik olaylara bağlı kalarak kaygı durumunu yaşaması normal sayılırken, herhangi bir olay karşısında kaygı yaşaması patolojik olarak değerlendirilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003, s.128). Normal şartlarda kaygının var olması birden fazla olumsuz ve tehlikeli durumlar karşısında uyarıcı ya da ortama uyum sağlayacak şekilde bir nitelik olarak varsayılmaktadır. Örneğin birey tanımadığı bir kişiden gelebilecek tehlikeli bir durum olduğunu hissettiği zaman güvenliğini sağlayabilmelidir. Buna karşılık kaygının var olması durumunda kaygının derecesi ve sıklığında meydana gelen artış, kişinin üzerinde ve performansında istenmedik psikolojik baskılara sebebiyet verebilmektedir. Meydana gelen baskının şiddetli ya da sıklıkla gözlemlenmesi bireyin eylemlerini hayata geçirmesinde zorluk çıkarabilmektedir. Kaygı genel olarak kendini gösterdiği zaman birey bir şeyler yapmak istediğinden dolayı, tehdit unsuru yaratan durumlardan uzaklaşabilmekte, tehlike arz eden hislerini görmezden gelebilmekte veya iç sesine uyum sağlayabilmektedir. Kişi anksiyetesini kontrol altında tutamazsa kendini toplum içerisine dahil edemeyerek yalnız, aynı zamanda elinden bir şey gelmediğinden dolayı çaresiz hissedebilme durumu söz konusu olmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003, s.128).

2.6.1.1. Durumluk kaygı

Speilberger (2010, s.1) anksiyeteyi durumluk kaygı ve sürekli kaygı şeklinde ele almıştır. Durumluk kaygı, kişinin yaşadığı gergin veya tehlike arz eden durumlardan kaynaklı hissettiği öznel şekilde olan panikleme durumudur. Fiziksel şekilde ise insan fizyolojisinde yer alan ve otonom sinir sisteminde gelişen genel bir uyarılma sonucu fiziksel değişimler sonucu kişinin hissetmiş olduğu gerilim ve aynı zamanda huzursuzluk duygularını işaret etmektedir.

Özgüven (2000, s.341-342)'e göre durumluk kaygı kişilerin sürekli olmayan herhangi bir olay karşısında gösterdiği geçici olan duygusal reaksiyonlardır. Bireyin gergin olup tehlike hissettiği durumlarda durumluk kaygı düzeyi yüksek; hissettiği tehlikenin belirli bir tehdit içermediği durumlarda durumluk kaygı düzeyi düşük olmaktadır. Bu bağlamda durumluk kaygı bireyin içinde bulunduğu ortamda o an yaşadığı stres, heyecan, endişe gibi tepkimelerdir.

2.6.1.2. Sürekli kaygı

Sürekli kaygı, kişinin anksiyete yaşamışlığına karşı olan yatkınlığıdır. Bu yatkınlık, bireyin var olan durumlarından kaynaklı sıklıkla gergin olarak anlama ya da gergin bir şekilde yorumlama eğilimine neden olabilir. Sürekli kaygı, nesnel ölçütlere göre tarafsız olan durumların, birey tarafından tehlike arz edecek ve onu tehdit edici olarak algılandığından dolayı meydana gelen hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygularını içermektedir. Kaygının meydana geldiği noktada onun şiddet düzeyi bu denli yüksek olan kişilerin çok çabuk karamsarlık duygularına kapıldıkları gözlemlenmektedir. Genellikle bu kişiler Speilberger'in bahsetmiş olduğu durumluk anksiyeteyi diğer insanlara nazaran daha şiddetli yaşamaktadırlar (Ocaktan, Keklik, ve Meltem, 2002, s.1).

Öner (1985, s.2)'e göre sürekli kaygı kişinin yaşadığı herhangi bir durumu stresli algılaması ve bu durumdan dolayı endişelenmesi denilebilir. Etkisiz olan durumların kişi tarafından tehlikeli ve benliğini tehdit edici olarak algılanması sonucu ortaya çıkan mutsuzluk ve karamsarlık duygusudur. Bu kaygı seviyesi yüksek olan kişiler her olay karşısında karamsarlığa kapılır ve durumluk kaygıyı da diğer insanlara göre daha yoğun bir şekilde yaşarlar.

2.6.3. Kaygı türleri

Kaygı farklı türlere ayrılmakla birlikte beraberinde kendinden türemiş anksiyete bozukluklarını da meydana getirebilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016 s.252-253).

Kaygı, diğer bir adı ile anksiyete kendi içerisinde birden fazla başlığa ayrılmaktadır. Bunlar; sosyal anksiyete bozukluğu, yaygın anksiyete, obsesif kompulsif bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu ve sınav kaygısı olmak üzere toplamda beş türe ayrılmıştır.

2.6.3.1. Sosyal anksiyete bozukluğu

Genellikle bireyler başkaları ile iletişim gerektiren işler yapmaktan çekinirler ve korkarlar. Aynı zamanda bireyler başkaları ile ortak eylemler yapmaktan korkup çekingenlik durumu gösterirler. Sosyal kaygı bu gibi durumlarda baş gösterdiğinden bireyden fizyolojik tepkimelere yol açar, ellerinin ve seslerinin titrediği rahatlıkla fark edilebilir. Bu kaygılarından ötürü insanlar ile rahat iletişim kuramaz, toplum içinde konuşamazlar. Ya da ellerinin ve seslerinin titrediklerini bildikleri için ve

konuşamadıklarını bildikleri için toplum içerisinde konuşmaktan kaçınırlar (Tükel, 2009, s.45).

2.6.3.2. Yaygın anksiyete

Yaygın anksiyete (kaygı) bozukluğu (YAB, DSM-IV), tanı ölçütleri kitabında şu şekilde tanımlanmıştır: Sosyal ya da mesleki sorumluluk gerektiren işlevlerin sağlanmasında önem derecesi yüksek bir bozulmaya veya tanı konulmuş bireyde gözlemlenen strese sebebiyet veren, çeşitlilik gösterebilecek somatik tepkilerin beraberinde getirdiği şiddetli ve sürekli endişe durumudur (Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal, 2011, s.65-74).

Genellikle yaygın kaygı bozukluğu görülen bireylerin birçoğunda diğer kişilere göre daha kolay bir şekilde ve daha hızlı olacak biçimde duygularının ve tepkilerinin meydana geldiği belirtilmektedir. Öfke duygusu bireylerde gerektiği zamanlarda kısa ve orta şiddetli olduğu durumlarda bireylere yarar sağlamaktayken, bu duygu şiddetli ve sürekli bir şekilde meydana geldiğinde yıkıcı eylemlere sebebiyet verebilecek bir duygu olmaktadır (Erdem, Çelik, Yetkin ve Özgen, 2008, s.203).

2.6.3.3. Obsesif kompulsif bozukluk (OKB)

Kelime anlamı ile obsesyon, bireyin kendi zihninin biçimlendirmiş olarak tanımladığı ürünleri görmezden gelmeye, bastırmaya çabalamaya ya da başka düşüncelere çevirmeye çalışmaya, bu sayede nötrlemeye çalışmaya, bireyin benliğine rahatsızlık verecek, kendini yenileyen ve bu konuda ısrarcı olan türlü düşünceler, dürtüler ve şekiller olarak belirtilmiştir. Kompulsiyon ise, obsesyonun getirmiş olduğu düşünceleri rahatlatmak amacı ile birey tarafından meydana getirilen ve kendini defalarca kez tekrarlayabilen davranış örüntüleridir (Karaman, Durukan ve Erdem, 2011, s.278-295).

Obsesif kompulsif bozukluk, obsesyon ya da kompulsiyonlar ile karaktere işleyen bir ruhsal rahatsızlık, bozukluktur. Bayar ve Yavuz (2008)'e göre obsesyon ya da zihinde meydana gelen saplantılar kendi kendine bilinç düzeyine çıkan, kendini tekrar eden, bireye sıkıntı veren, kişinin anlamsız veya saçma olduğunu bilmesine rağmen kendiliğinden bilince çıkan düşüncelerdir. Kompulsiyon ise genel olarak bir düşünce dürtü zincirinin önüne geçmek amacıyla belirli kurallar dahilinde yapılan fiziksel eylemlerdir.

Sayar, Uğurad ve Acar (1999, s.142-147)'a göre Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) tanısı koyulan bireylerin fenomolojisinin kültürel ve sosyal etkenlere bağlı olabildiğini, şeklinin ve tanı içeriği değişmese bile tanı yaygınlığının bulunulan kültüre ve coğrafyaya göre değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir.

2.6.3.4. Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB)

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB, DSM-IV) yaşanan bir ölüm korkusu veya tehdidi, bireyin bir kaza veya savaş sonucu ağır yaralanması, bireyin fiziksel olarak bütünlüğünün bozulması veya bu bütünlüğü tehdit edici bir durum karşısında kalması, bu duruma tanıklık edebilmesi ve bu gibi durumlardan sonra kendini gösteren bir durum olarak tanımlanmaktadır. Belirtiler özgün olarak kendini göstermektedir ve bu belirtiler 3 aydan kısa sürdüğü durumlarda “akut”, daha uzun sürdüğünde ise “kronik” TSSB adı verilmektedir (Özgen ve Aydın, 1999, s. 34-41).

TSSB'nin klinik açıdan önem aldığı rol ise bu tarz travmatik yaşantıların 6 aydan uzun bir süre sonra kendini belirtiler ile göstererek ortaya çıkmasıdır. Bu tarz tiplere ise “gecikmeli başlangıç” adı verilmektedir. TSSB bir kavram olarak 2. Dünya savaşından sonra literatürde yerini almıştır (Şimşek, Fettahoğlu, Özatalay, 2011, s.318-324).

Bireylerin genel olarak psikolojik sağlamlık adı verilen ve içerisinde genetik özelliklerini, psikolojik geçmişlerini, belirli stres yaratan durumlarını barındıran boyutlarla baş etme yöntemleri farklılık göstermektedir. Bu sebepten ötürü TSSB'nin bireyler üzerinde gelişmesi bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. TSSB, daha çok kendini genç erişkin bireylerde, bekâr bireylerde, boşanmış kişilerde, dul ve sosyo-ekonomik düzey açısından düşük olan kişilerde kendisini gösterebilmektedir (Özgen ve Aydın, 1999, s. 34-41).

2.7. Sınav Kaygısı

Baltaş ve Baltaş (2002)'ın yaptığı araştırmalara göre kaygı kavramı genellikle eğitimde yerini koruyan kavramlardan biridir. Genellikle okul ortamlarında yaşanan bu kaygının sebebi ve yaşandığı zamanlar sınav anları ve zamanlarıdır. Bu açıdan bakıldığında zaman sınav kaygısı, kaygı kavramının bir çeşidi olarak kişinin öğrenim açısından bilgilerini tartmak amacıyla değerlendirilmesi durumunda meydana gelen korku ile birleşmiş tedirginlik yaratan bir duygu durumudur. Sınav kaygısı güncelliğini

korumaktadır ve birçok ülkede ilkököl düzeyinden daha sonraki basamaklara çıkmada yaşanan yoğun bir duygudur. Aynı zamanda meydana geliş ile kendile beraber birden fazla olumsuzluk yaratan durumdur. Çocuğun zihinsel yeterlilik durumunu ve okul başarısını göz önünde bulundurmadan sınavlara hazırlanması ve çocuğu bu sınavdan yüksek puan alması veya çalışması için zorlamak sınav kaygısının temellerini oluşturmaktadır. Genellikle sınav kaygısı kendini çocukluk yaşlarında göstermektedir ve ileriki yaşlarda etkisini arttırmaktadır. Evde meydana getirilen sıkı disiplin ve kurallar, ebeveynlerin çocuğa karşı geliştirmiş oldukları tutumlar, okulda öğretmenler ve müdürler tarafından meydana getirilen disiplin ve otoriter eğitim-öğretim anlayışı, kırııcı ve eleştirel öğretmen sözcükleri, ceza verme durumları, not konusuna cimri olma durumu ve sınıf geçmede problem yaratılması durumu sınav kaygısını küçük yaşlarda meydana getiren faktörler arasında yer almaktadır. Okul başarısındaki düşüş ve bunun sürekliliği, ebeveynlerin olumsuz sözcükleri, eleştirileri ve değerlendirmeleri gibi durumların çocuğun zihninde oluşturduğu benlik algısı ve özüne yapılan tehdit durumları sınav kaygısının meydana gelmesi ve gelişmesinde büyük bir rol sahibidir (Öner, 1990).

Genel olarak Türk eğitim sisteminde başarı kavramı öğrenim seviyesindeki bireylerin odağı durumuna gelmektedir. Bu durumda öğretmenlerin ve ebeveynlerin göstermiş olduğu çabalar öğrencinin ders ve sınavlardan yüksek not almasına yönelik geliştirilen ve harcanan çabalardır. Genellikle ebeveynler sahibi oldukları öğrencilerinin üniversitede kendilerince iyi bir programı kazanmaları için birçok farklı türden özveri ve çaba sarf etmektedirler. Lakin öğrencilerin genellikle duygusal, sosyal, psikolojik, fiziksel, cinsel gelişimi ve sorunları ya görmezden gelinmekte ya da öğrencileri ile alakalı bir problem meydana geldiği zamanlarda bu problemlere yönelik çözüm çabaları sarf etmemekte, ilgilenilmemektedir. Ülkemizde üniversiteye geçiş süreci genellikle ilköğretim döneminden başlamaktadır ve zor bir süreçtir. Bu safhada öğrencinin benlik problemleri göz ardı edilmekte ve genel olarak öğrencinin iyi bir lisans programına yerleşmesi hedeflenmektedir. Öğrencinin bu süreçte göstermiş olduğu başarı ya da başarısızlık durumu öğrencinin her ne kadar kendisini ilgilendirse de aynı zamanda ailesini ve içerisinde bulunduğu toplumu da etkilemekte ve önem taşımaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003, s.25).

Akademik başarısızlıklar, okulu, öğrenim süreci devam ediyorken veya bitirdikten sonra terk etme durumu, yeteneğinin söz konusu olduğu durumlarda başarı gösterememe

gibi problemler sayı ve insan gücü potansiyelinin beklentisinin altında yer almakta ve bu durum toplum kalkınmasını engellemektedir (Özgüven, 1974). Bu noktada meydana gelen problemler öğrencinin her ne kadar kendisini ilgilendirse de aynı zamanda ailesini de sosyo-ekonomik ve psikolojik boyutlarda olumsuz şekilde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Öğrencinin başarısı veya başarısızlığı öğrenciden ziyade bir o kadar da ailesini ilgilendiren konular arasında bulunmaktadır (Baltaş,1993).

Genel olarak akademik açıdan elde edilen başarının birden fazla faktör ile alakalı olduğu belirtilmektedir. Akademik başarı özlük, kişilik ve ailesel nitelikler, öğrencilerin mezun oldukları veya henüz okumakta olduğu okullar ve özellikleri, çalışma alışkanlıkları vb. boyutlardan etkilenmektedir (Özgüven, 1974; Eski, 1980). 1985-1986 yıllarında MEF Rehberlik ve Araştırma Servisi tarafından, üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler ve genel cerrahide ameliyat sırası bekleyen hastaların kaygıları üzerine bir araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, genel cerrahide sıra bekleyen hastalara göre sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha ağır bastığı saptanmıştır. Aile ve toplum tarafından beklenen akademik başarı öğrencilere ilköğretim düzeyinden itibaren üzerlerinde baskı yaratacak bir durum olmakta ve bu durum öğrencilerin akademik yaşantılarında ileri boyutlarda sürekliliğini koruyan ciddi bir problem haline gelmektedir. Temel ve ortaöğretimde bulunan öğrencilerin hemen hemen %18'lik bir dilimi okul ortamında göstermiş oldukları başarıları yüksek sınav kaygısı durumundan etkilenmektedir (Baltaş, 2002).

Sınav kaygısı genellikle okul ortamında gösterilen çabayı etkileyen davranış örüntüleri şeklinde ifade edilmektedir. Doğal olarak sınav kaygısının yarattığı bu durum ders çalışma yetenek ve becerilerini, gereğinden fazla fizyolojik tepkimeleri, aynı zamanda sınav ile alakalı olmayan zihinsel boyutta sürdürülen etkinlik ve düşünceleri içermektedir. Genellikle araştırmacılar bahsi geçen sınav kaygısını kaygı oluşturan davranış örüntülerini içeren gereğinden fazla fizyolojik ve psikolojik tepkimeler olarak tanımlamaktadırlar (Kirkland ve Hollandswort, 1980, s. 431-439).

Genellikle sınav kaygısı durumu yüksek olan bireyler, sınav durumlarında öz varlığına yönelik tehdit edildiğine karşın duygular beslemektedir. Aynı zamanda sınav kaygısı yüksek olan bireyler sadece sınav veya değerlendirme durumlarında değil, bir grup içerisinde konuşma yapacakları sırada da sinirli, agresif ve endişeli ruh hallerine bürünebilmektedirler. Bu nedenlerden dolayı dikkatleri kolayca dağılabilmekte ve sürekli

bir şekilde kendilerine karşı olumsuz düşünceler dayatmaktadırlar (Aysan ve diğ., 2001, s. 402-411). Sarason (1988, s. 27-38) ise bu durumu başka bir şekilde yorumlamıştır. Ona göre yüksek sınav kaygısı taşıyan bireyler değerlendirecekleri zamanlar ile karşı karşıya kaldıklarında odak noktalarını başka işlere yönlendirme eğilimleri bulunmaktadır. Bu eğilimler genellikle duyuşsal ve otonomik reaksiyonlar ile ilişkilendirilmektedir. Örnek olarak sınav esnasında bireyler kendilerine “ben aptalım”, “asla başaramayacağım” şeklinde söylemlerde bulunabilmektedirler. Bilişsel düzeyde olan bu tepkiler performans açısından da olumsuz şekilde etki yaratabilmekte, duyuşsal açıdan heyecan boyutundan daha da aşırı olabilmektedir.

Genellikle sınav kaygısına sahip olan öğrenciler sınav ve değerlendirmeleri tehdit edici ve korkutucu olacak şekilde algılamaktadırlar. Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler düşük olan öğrencilere kıyasla zihinlerinde bu durum ile alakalı gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler ve duyuşsal reaksiyonlar daha şiddetlidir. Yine yüksek sınav kaygısı taşıyan bireyler düşük sınav kaygısı taşıyan bireylere göre kıyaslandığında, yüksek kaygılı bireyler zihinlerinde daha fazla olumsuz düşüncelere yer vermektedirler. Bu durumda sınav kaygısı duygusunu öğrencilerin daha önceki akademik yaşantıları ile ilişkilendirdikleri öne sürülebilir (Sarason, 1988, s. 27-38).

Sınav kaygısı öğrenci tarafından, geçmişte başarısızlık yaşaması ve sınav için yeterince hazırlanmaması veya hazırlanamamasının sonuçları olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin düşük sınav kaygısı taşıyan diğer öğrencilere kıyasla gerektiğinden az ders çalışma alışkanlığına yöneldiğinden bahsedilmiştir. Genellikle yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrenciler akademik alanda gerçekleştirilen çalışmalara yönelik yaratıcı ve üretici olmayan negatif bir yönetime sahiptir. Bu bahsedilen durumdan ötürü ders çalışma yeteneklerinin bireye kazandırılması ve bu konu alanında verilecek eğitim sınav kaygısını öğrenciler üzerinde azaltmada kullanılabilecek diğer yöntemler arasında yer almakta ve diğer yöntemlere dahil edilecek şekilde kullanılmaktadır (Dentado ve Diener, 1986, s. 131-135).

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Piyano eğitimi / Piyano performansı ve öz yeterlik algısı ile ilgili araştırmalar

Akarcalı (2018) tarafından yapılan araştırmada piyano çalarken kullanılan tüm kasların ısıtılmasının anlık piyano performansına etkisi incelenmiştir. Araştırmada 7 piyanistin toplam 14 piyano performansı iki günde gerçekleştirilip ses kaydı alınmıştır. Piyano performanslarının değerlendirilmesinde müzikal ısınma ve fiziksel ısınma kullanılmıştır. Isınma alışkanlıkları ve ısınmanın müzik kalitesine olan etkisini nasıl algıladıkları, “Isınma Alışkanlığı Anketi” ile sorgulanmıştır. Piyano performans kayıtları sonorite, nüans, tempoda akıcılık ve yorum gibi özellikler açısından “Piyano Performansı Değerlendirme Ölçeği” kullanarak değerlendirilmiştir. Kalp hızı “*On Rhythm 110 Heart Rate Monitor*” ile yorgunluk Borg Yorgunluk Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Isınmalı ve ısınmadan yapılan performanslara ilişkin Borg Yorgunluk Ölçeği puanları arasında ısınmanın lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Fiziksel ısınma yapılan performanslar ile yapılmayan performanslar kalp hızı açısından karşılaştırıldığında en düşük kalp hızları arasındaki fark anlamlı iken ($p<0.05$), en yüksek kalp hızları arasında fark bulunmamıştır. Isınmadan ve ısınarak yapılan performanslara ait “Piyano Performansı Değerlendirme Ölçeği” puanları karşılaştırıldığında, ısınma yapılan performanslar lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Piyano Performansı Öz-Değerlendirme Anketi” ısınmalı performansın “teknik, nüans ve tempo” karakteristiklerinin daha iyi düzeyde olduğunu göstermiştir.

Kurtuldu (2017) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi başarıları ile öz yeterlik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada piyano öğrencilerinin bir eğitim-öğretim yılının güz dönemine ait notları elde edilmiş, bu başarı notları sınıflandırılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Tüm sınıflarda öğrenciler düşük, orta ve yüksek puan gruplarına ayrılmış ve tesadüfi olarak bu gruplardan 5'er öğrenci seçilmiştir. Her sınıf için 15, toplamda 60 öğrenciden oluşan çalışma grubuna araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Piyano Eğitiminde Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda düşük, orta ve yüksek düzeyli piyano başarısına sahip öğrencilerin öz yeterlikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, yalnızca başarı düzeyi yönünde farklı sonuçlar verdiği ortaya konmuştur. Grubun diğer tanımlayıcı özellikleri olan cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul açısından herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

Babacan ve Babacan (2017) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının piyano performans öz yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler kişisel bilgi formu ve Gün (2014) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretmeni Adaylarına Yönelik Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının piyano performans öz yeterlik algılarının orta seviyede olduğu, öz yeterlik algılarının sınıf, cinsiyet ve lise türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının günlük piyano çalışma süresi ve piyano dersi akademik başarı düzeyleri ile piyano performans öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Jelen (2017) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve piyano performans öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin müzik performans kaygıları ve piyano performans öz yeterlik düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Müzik performans kaygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiş ve kadın müzik öğretmeni adayları, erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde müzik performans kaygısı sergilemiştir.

Pirilibeylioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin piyano performansı öz yeterlik algıları ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algıları Gün (2014) tarafından geliştirilen “Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği” ile belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri ise bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanları, öğrencilerin piyano performansı hakkındaki görüşlerinde; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun teknik ve müzikalite açısından oldukça yetersiz olduklarını ve topluluk önünde performans sergilemekten kaçındıklarını belirtmişlerdir.

2.8.2. Piyano performansı/ piyano eğitimi ve Sınav Kaygısı ile İlgili Araştırmalar

Piji Küçük (2010) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi

Anabilim Dalı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri (n=66) ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarıları ve sınav kaygısı düzeyi ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benlik saygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aydın (2010) tarafından yapılan araştırmada akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu 906 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda akademik öz yeterlik, sınav kaygısı kuruntu boyutu, sosyal öz yeterlik cinsiyet değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı, öte yandan akademik öz yeterliğin alt boyutları olan iyi bir sınıf öğrencisi özellikleri ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığı belirlenmiştir.

Yücel, Şen ve Şen (2019) tarafından yapılan araştırmada güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Hatay Bedii Sabuncu, Osmaniye Abdurrahman Keskiner, Adana Çukurova, Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Liselerinin 11. ve 12. sınıflarında okuyan 196 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kaygı ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında öğrencilerin orta düzeyde bir kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun üniversite giriş sınavına çok önem verdikleri, üniversitede müzikle ilgili bir bölümde okumayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Kurtuldu (2009) tarafından yapılan piyano eğitiminde sınav kaygısı ve ölçek geliştirme araştırmasında piyano eğitiminde yaşanan sınav kaygısının durumu ve nedenlerinin belirlenmesine yönelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma grubu Karadeniz Teknik Üniversitesi, Harran Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinden oluşan 374 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmada kaygı düzeylerinin ve kaygı nedenlerinin belirlenmesine yönelik verilen cevaplar ve ölçeğin güvenirliği incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınav kaygısı ölçeğinin Cronbach alfa katsayısının 87,28 olarak tespit edildiği, ölçeğin önemli ölçüde güvenilir ve geçerli olduğu ve piyano eğitiminde öğrencilerin sınav kaygısını yenmesi için öğretim elemanlarının

sınava nasıl çalışması gerektiği konusunda öğrencilere rehber olmasının umulduğu ifade edilmiştir.

Kurtuldu (2009) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmenliği bölümü piyano öğrencilerinin sınav kaygısına yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada anket tekniği kullanılarak piyano dersi alan öğrencilerin yaşadığı kaygı ve bu kaygının sebepleri sorgulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, piyano öğrencilerinin önemli kısmı, sınav bittikten sonra yaşadığı tüm heyecanı üzerinden attığını ifade etmiştir. Piyano öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısını düzenli ve programlı çalışmaya bağlamadığı, anlık hatalar ya da alınacak düşük puan ve sınıf geçme düşüncesinin de sınav kaygısını etkilediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Nacakcı ve Dalkıran (2011) tarafından yapılan araştırmada müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin çalgı sınavına yönelik kaygıları incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi sınavı kaygı düzeyleri ve bu kaygıların farklı değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmış ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada farklı bölgelerde yer alan 6 üniversitenin eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalında bireysel çalgı dersini alan 272 kadın ve 186 erkek toplam 459 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, araştırmacıların beklentilerinin aksine öğrencilerin bireysel çalgı sınav kaygı düzeylerinin yüksek olmadığı, öğrencilerin orta düzeyde bir kaygı içerisinde oldukları ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı içerisinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yavuzdoğan (2004) yaptığı araştırmada müzik eğitimi öğrencilerinin çalgı ya da şan sınav kaygılarının seviyelerinin belirlenmesini ve sınav kaygısının cinsiyet, yaş, okul, çalışma süreleri gibi değişkenlere göre anlamlı fark içerip içermediğini ve öğrencilerde sınav sırasında meydana gelen değişiklikleri saptamayı amaçlamıştır. Araştırma İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarında öğrenim gören 70 öğrenci ve Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 120 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öner ve Le Compte tarafından geliştirilen Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri belirlenmiş, kadın öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygıları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sınav

kaygılarının mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri okul ve devam ettikleri sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Kurtuldu ve Aksu (2015) tarafından yapılan araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi sınav kaygılarının tespit edilmesi ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmış ve örneklemini üç farklı üniversitede öğrenim gören 342 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada Kurtuldu (2009) tarafından geliştirilen toplam 27 madden oluşan piyano sınav kaygısına yönelik anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde piyano sınav kaygısına sahip oldukları, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kaygılı oldukları, en fazla sınav kaygısını son sınıf öğrencilerinin yaşadığı saptanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002, s.77-81). Buna göre araştırmada öğrencilerin, piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ve bu iki değişkenin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü, günlük piyano çalışma süresi, bireysel çalgı türü, piyano eğitimine başlama yaşı ve piyano akademik başarıları değişkenleri açısından fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesine yönelik olarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin yedi bölgesindeki üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem için Türkiye'nin her bölgesinden Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı bulunan bir üniversite seçilmiştir. Bu bağlamda, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalının 1., 2., 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören toplam 718 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=718)

Değişken	f	%
Sınıf Düzeyi		
1.Sınıf	183	25.5%
2.Sınıf	180	25.1%
3.Sınıf	168	23.4%
4.Sınıf	187	26.0%
Cinsiyet		
Erkek	272	37.9%
Kadın	446	62.1%
Piyano Eğitimine Başlama Yaşı		
6-13 yaş arası	101	14.1%
14-17 yaş arası	412	57.4%
18 yaş ve üstü	205	28.6%
Mezun Olduğu Lise Türü		
Güzel Sanatlar Lisesi	486	67.7%
Genel/Anadolu Lisesi	163	22.7%
Diğer	69	9.6%
Bireysel Çalgı Türü		
Piyano	55	7.7%
Yaylı	270	37.6%
Üflemeli	114	15.9%
Gitar	107	14.9%
Bağlama	91	12.7%
Diğer	81	11.3%
Piyano Dersi Akademik Başarı Notu		
AA-BA (100-85)	287	40.0%
BB-CB (84-75)	175	24.4%
CC-DC (74-65)	158	22.0%
DD-FD (64-01)	56	7.8%
FF (Devamsız)	42	5.8%
Günlük Piyano Çalışma Süresi		
Yarım saatten az	252	35.1%
Yarım saat-1saat arası	264	36.8%
1- 2 saat	147	20.5%
2 saatten fazla	55	7.7%

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin %37’si erkek ve %62.1’i kadındır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası, %67.7 ile Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olup sınıflara göre dağılımları birbirine yakındır. toplam 718 öğrencinin büyük bölümü %57.4’lik oran ile piyano eğitimine 14-17 yaş arasında başlayan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bireysel çalgı türlerine bakıldığında, %37.6’sının bir yaylı çalgı, %15.9’nun bir üflemeli çalgı, %14.9’nun gitar, %12.7’sinin bağlama, %7.7’sinin

piyano ve %11.3'nün ise diğer bireysel çalgıları çaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin piyano dersi akademik başarılarına bakıldığında %40'nın AA-BA (100-85); %24.4'nün BB-CB (84-75); %22'sinin CC-DC (74-65); %7.8'nin DD-FD (64-01) ve %5.8'nin FF (Devamsız) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin piyano çalışma süreleri ile ilgili olarak, öğrencilerin %36.8'nin yarım saat-1 saat arası, %35.1'nin yarım saatten az, %20.5'nin 1-2 saat ve %7.7'sinin ise 2 saatten fazla çalıştığını söylemek mümkündür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımsız değişkenlerle ilgili verileri “Kişisel Bilgi Formu” (EK 1) ile, bağımlı değişkenlerle ilgili verileri ise “Piyano Performans Öz Yeterlik Ölçeği” (EK 2) ve “Sınav Kaygı Envanteri” (EK 3) ile elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı, piyano eğitimine başlama yaşı, günlük piyano çalışma süresi ve piyano akademik başarısı olmak üzere toplam yedi sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Piyano performansı öz yeterlik ölçeği

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano performansında kendilerini hangi düzeyde yeterli gördüklerini saptamak amacıyla Gün (2014) tarafından geliştirilen ve 3 alt boyuttan oluşan 25 maddelik “Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin birinci boyutu öğrencinin kendi piyano tekniğini ne düzeyde yeterli gördüğünü yansıtan “teknik düzey algısı”, ikinci boyutu öğrencinin topluluk karşısında çalarken kendi piyano performansına ilişkin hissettiklerini yansıtan “sahne kaygısı algısı” ve üçüncü boyutu da öğrencinin kendi piyano performansına yönelik görüşlerini yansıtan “performans düzeyi algısı” adı altında ele alınmıştır. Ölçeğe yönelik beşli likert tipi yanıt seçenekleri kullanılmıştır. Yanıt seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Ölçek düz (olumlu) ve ters (olumsuz) maddelerden oluşmaktadır. Olumlu ifadeler “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden “Tamamen Katılmıyorum” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeler “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden, “Tamamen Katılmıyorum” seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde

puanlanmıştır. 25 maddeden oluşan Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarından teknik düzey algısında 8 madde, sahne kaygısı algısında 7 madde ve performans düzeyi algısında 10 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125'tir. Alt boyutlarından ise alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla, teknik düzey için 8-40, sahne kaygısı algısı için 7-35 ve performans düzeyi algısı için 10-50'dir. Araştırmada öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarının düzeyini yorumlayabilmek için puan aralıkları hesaplanmıştır. Tüm ölçekteki ve alt boyutlarındaki her bir seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları, alınabilecek en yüksek puan ile en düşük puan farkının seçenek sayısına (5'e) bölünmesi ile hesaplanmış ve düşük, orta, yüksek olacak şekilde gruplandırılmıştır. Buna göre tüm ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar aşağıdaki aralıklar göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Öz Yeterlik Ölçeği: $\leq 64,9$ düşük düzey, $65-84,9$ orta düzey ve ≥ 85 yüksek düzey

Teknik Düzey Algısı: $\leq 20,8$ düşük düzey, $20,9-27,2$ orta düzey ve $\geq 27,3$ yüksek düzey

Sahne Kaygısı Algısı: $\leq 18,2$ düşük düzey, $18,3-23,8$ orta düzey ve $\geq 23,9$ yüksek düzey

Performans Düzeyi Algısı: ≤ 26 düşük düzey, $27-34$ orta düzey ve ≥ 35 yüksek düzey

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,94 olarak belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin iç tutarlılığının ve güvenirliğinin oldukça yüksek bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Gün, 2014). Mevcut araştırma kapsamında Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden (n=718) elde edilen veriler doğrultusunda Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin ve alt boyutlarının güvenirliği, Cronbach Alpha katsayısı kullanılarak test edilmiştir. Büyüköztürk (2005, s.171), psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olmasının test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görüldüğünü belirtmektedir. Tablo 3.2'de örneklem grubu üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sunulmuştur.

Tablo 3.2. Pişano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği ve Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Tanımı	*Madde Numaraları	Güvenirlik Katsayısı (α)
Teknik Düzey Algısı	Öğrencinin kendi pişano tekniğine ilişkin görüşleri.	1,2,3,4,5,6,7,8	.731
Sahne Kaygısı Algısı	Öğrencinin, topluluk karşısında pişano çalması, performans sırasında kendi görüşleri ve dinleyici görüşleri.	9,10,11,12,13,14,15	.690
Performans Düzeyi Algısı	Öğrencinin kendi pişano performans başarısına ilişkin görüşleri.	16,17,18,19,20,21,22,23,24,25	.844
Tüm Ölçek			.869

**Olumsuz (ters değerdendirilecek) Maddeler: 5,6,10,11,14,15*

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi Pişano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin örneklem grubu üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .869’dur. Teknik düzey algısı alt ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .731, sahne kaygısı alt ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .690, performans düzeyi algısı alt ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .844 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçekten alınan puanların güvenirlik açısından yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Sınav kaygısı envanteri

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesine yönelik kullanılan “Sınav Kaygısı Envanteri”, Güney Florida Üniversitesinde bir grup doktora öğrencisi tarafından 5 yıllık çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ilk halinde 32 madde olan envanterin 26 maddesi Sarason’un Sınav Kaygısı Ölçeğinden, 3 tanesi Spielberger’in Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Durumluk Kaygı Ölçeğinden, 1 tanesi Osterhause’nin Sınav Kaygısı Envanterinden alınmıştır. 1 tanesi de Spielberger’in kendisi tarafından yazılmıştır. Yapılan faktör analizinden sonra envanterin 20 maddelik son formu ortaya çıkmıştır. Envanter Öner ve Albayrak tarafından 1985 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Sınav Kaygısı Envanteri kişilerin öz değerdendirme yapmalarını amaçlayan bir ölçektir (Öner, 2006, s.873). Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, test tekrar test güvenirliği, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları 0,70 ile 0,90 arasında, Kuder-Richardson güvenirliği, KR-20 değeri, 0.70 ile 0.90 arasında, madde-toplam test puanı korelasyonları ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları bütün test için 0,46, alt testler için 0,43 ölçmenin standart hatası örneklemin eğitim seviyesine göre 3,49 ile

4,63 puan arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Ölçüt - bağımlı geçerliği, Sürekli Kaygı Ölçeği ve sınav koşulunda Durumluk Kaygı Ölçeği puanları ile korelasyonları 0,39 ile 0,70 arasında farklılaşmıştır. Yapı geçerliği ve Öz Kavram Ölçeği ile orta seviyede ve negatif (-0,31 ile - 0,56); uyum güçlüklerinin yansıtıldığı Minnesota Danışma Envanteri alt test puanları ile sınav kaygısı puanları arasında orta düzeyde ve pozitif (0,60 ile 0,22) ilişki tespit edilmiştir. Sınav Kaygısı Envanterinin ana boyutlarının ve faktör yapısının ortaya koyulması için İngilizce formu ile tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgularla ilk aşamada standart faktör analizi ile Türkçe ölçeğin hangi boyutlardan oluştuğu incelenmiş daha sonra doğrulayıcı faktör analizi ile İngilizce ölçekte tespit edilmiş olan iki boyut test edilmiştir (Öner, 2006, s.875-876).

Sınav Kaygısı Envanterinde her madde için dört yanıt şıkkı vardır: (1) Hiçbir zaman; (2) bazen; (3) sıklıkla; (4) hemen her zaman. Şıkların puan ağırlığı, o şıkka ait rakamla tespit edilir. Yanıtların ağırlığı 1 ile 4 arasında değişir. Ters yönden yazılmış olan birinci maddenin haricindeki diğer 19 maddede “hemen hiçbir zaman” şıkkının ağırlığı 1’ dir ve bu şık düşük sınav kaygısını belirtir. “Hemen her zaman” şıkkının ağırlığı ise 4’ tür ve yüksek sınav kaygısının varlığını belirtir. Ters yönde olan 1. maddede ise “hemen hiçbir zaman” şıkkı yüksek kaygıyı; “hemen her zaman” şıkkı da düşük kaygıyı belirtir. Bu nedenlerden ötürü puanlamada 1. maddenin cevabının ağırlığı, sıralama tersine döndürülerek (veya verilen yanıt 5’ten çıkartılarak) bulunur (Öner, 2006, s.873).

Sınav Kaygısı Envanteri sınav esnasında ve sınavdan sonraki negatif duygu ve düşünceleri ölçen toplam 20 maddeden oluşan bir testtir. Sınav Kaygısı Envanteri “kuruntu” (worry) ve “duyuşsallık” (emotionality) olmak üzere iki alt testten oluşur. Kuruntu alt testi, kişinin bilişsel yönüne odaklanarak genel olarak kendisi ile ilgili negatif düşüncelerini, başarısızlığına ve beceriksizliğine yönelik negatif iç konuşmalarını kapsar. Envanterde yer alan 20 maddenin 8 tanesi (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17 ve 20) öğrencilerin kuruntu kaygılarını ölçmektedir. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı, öğrencilerin kuruntu alt testi ham puanını oluşturmaktadır. Duyuşsallık alt testi, sınav kaygısının duygusal ve heyecansal alt yönü ile ilgilidir. Kişinin aşırı terlemesi, kalp atış hızının artması ve mide bulantısı gibi bedensel yaşantıları duyuşsallık semptomlarıdır. Envanterde yer alan 20 maddenin 12 tanesi (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19) öğrencilerin duyuşsal kaygılarını ölçmektedir. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı, öğrencilerin duyuşsal alt testi ham puanını oluşturmaktadır. Sınav Kaygısı Envanterinden

alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 80'dir. Kuruntu alt testinden elde edilen puanlar 8 ile 32 arasında ve duyuşsallık alt testinden elde edilen puanlar ise 12 ile 48 arasında değişmektedir (Öner, 1990). Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri; tüm envanterden ve alt testlerinden alınabilecek en yüksek puan ile en düşük puan farkının yapılacak grup sayısına bölünmesi ile hesaplanmış ve düşük, orta, yüksek olacak şekilde gruplanarak yorumlanmıştır. Buna göre tüm ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar;

Sınav Kaygı Envanteri; 20-40 arası düşük, 41-60 arası orta, 61-80 arası yüksek;

Kuruntu alt boyutu; 8-16 arası düşük, 17-24 arası orta ve 25-32 arası yüksek;

Duyuşsallık alt boyutu; 12-24 arası düşük, 25-36 arası orta ve 37-48 arası yüksek kaygı düzeyini göstermektedir.

Mevcut araştırma kapsamında envanterin güvenirliği için, her bir alt test ve envanterin geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları, kuruntu alt testi için .854 ve duyuşsal alt testi için .859 ve envanterin geneli için ise .918 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar her bir alt testin ve envanterin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan dilekçe ile araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin ve Sınav Kaygısı Envanterinin örneklem grubuna uygulanmasına yönelik, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'ndan gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra, kurumlarla görüşmeler yapılarak uygun gün ve saatlerde örnekleme alınan Anabilim Dallarına gidilerek veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır.

3.5. Verilerin çözümlenmesi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Kişisel bilgilerin analizi için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri bulunmuştur. Verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce toplanan verilerin normallik testleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin araştırılmasında betimsel istatistik tekniklerinden (mod, medyan, aritmetik ortalama, standart sapma) yararlanılmıştır. Bu kapsamda aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde sifıra yakın olması, standart sapma ile ortalamanın oranını yüzde olarak ifade eden bağıl değişim katsayısının 20 ile 25 aralığında olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012; Wilcox, 2012; Howitt ve Cramer, 2011; Lind, vd. 2006; Akt. Demir, Saatçioğlu, İmrol 2016, s.133). Ölçek ve alt boyut puanlarına ait merkezi eğilim (ortalama, mod ve medyan) ve merkezi dağılım (standart sapma, çarpıklık ve basıklık) değerleri Tablo 3.3 ve Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.3. Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistik Değerleri

Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlar	n	Ortalama	Mod	Medyan	Standart Sapma	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Teknik Düzey Algısı	718	25,51	25,00	26,00	5,34	-0,18	0,48
Sahne Kaygısı Algısı		20,27	19,00	20,00	5,11	0,30	0,27
Performans Düzeyi Algısı		35,55	39,00	36,00	7,28	-0,43	0,22
Öz Yeterlik Ölçeği		81,34	75,00	81,00	14,28	0,01	0,66

Tablo 3.4. Sınav Kaygısı Envanterinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistik Değerleri

Sınav Kaygısı Envanteri ve Alt Boyutlar	n	Ortalama	Mod	Medyan	Standart Sapma	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Kuruntu Kaygısı	718	17,45	15,00	17,00	5,37	0,39	-0,42
Duyuşsal Kaygı		28,27	25,00	28,00	7,14	0,03	-0,24
Sınav Kaygısı Envanteri		45,72	45,00	45,50	11,89	0,17	-0,29

Tablo 3.3 ve Tablo 3.4 incelendiğinde, her iki ölçek ve alt faktörlerinden elde edilen puanlara ait ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Ayrıca merkezi limit teoremine göre örneklem büyüklüğünün $n > 30$ olması da verilerin normal dağıldığı varsayımını sağlamaktadır (Gosling, 2004; Russell ve Purcell, 2009).

Betimsel istatistikler sonucu normal dağılım gösterdiğine karar verilen verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre aşağıdaki analizler yapılmıştır.

1. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı düzeylerini araştırmak üzere, ölçeklerin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalaması ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere ilişkisiz grup t-testi uygulanmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi uygulanmasının amacı, iki bağımsız örneklem grubundan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını karşılaştırmaktır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2019).
3. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü, günlük piyano çalışma süresi, bireysel çalgı, piyanoya başlama yaşı ve piyano akademik başarısı değişkenlerine göre fark yaratıp yaratmadığını saptamak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi iki ya da daha fazla ortalama arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezi test etmek için kullanılır. Tek yönlü varyans analizinde iki tane değişken vardır. Bunlardan birisi kategorik özellik gösteren bağımsız değişkendir ve diğeri de metrik özellik gösteren bağımlı değişkendir. Bağımsız değişken içerisinde iki veya daha fazla grup olabilir. Tek yönlü varyans analizi, bu gruplara göre bağımlı değişkendeki ortalamalar arasında fark olup olmadığını test eder (Kalaycı, 2009, s.132). Varyans analizinin yapılabilmesi için grupların varyanslarının homojen olması ön şartı bulunmaktadır. Grup varyanslarının homojenliği varsayımının geçerli olmadığı durumlarda gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında Welch testi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2009, s.136). Bu araştırmada varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch testine bakılmıştır. Varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı post hoc testleri ile belirlenmektedir (Kalaycı, 2009, s.135). Genel anlamda, post-hoc istatistikleri, gruplar arası varyansın eşit olması ve varyansların eşit olmaması durumunda kullanılanlar olmak üzere iki ayrı sınıfta ele alınmaktadır (Nelson, 1983; Akt. Kayri, 2009). Bu araştırmada varyansların eşit olması durumunda Scheffe testi, varyansların eşit olmaması durumunda ise Games Howell testine başvurulmuştur. Gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırması için Scheffe metodu geliştirilmiş olup; bu metot genel itibariyle, en esnek ve

karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen (conservative) ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olarak ele alınmaktadır. Games-Howell testi ise, eşit olmayan varyanslar ve eşit olmayan örnek boyutları için tasarlanmıştır ve q istatistik dağılımını temel alır (Kayri, 2009, 51-64).

4. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ve sınav kaygısı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için de Pearson Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2005, s.32). Pearson Korelasyon Analizinde korelasyon katsayısı (r) “-1 ile +1” arasında değişmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri ilişkinin gücünü, işareti ise pozitif ya da negatif doğrusal ilişkiyi gösterir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2019). “-1” değeri değişkenler arasında mükemmel bir negatif korelasyonun (doğrusal ilişkinin) olduğunu, “+1” ise değişkenler arasında mükemmel bir pozitif korelasyon (doğrusal ilişkinin) olduğunu belirtir. “0” olması ise değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. Korelasyon katsayısının pozitif olması durumu, değişkenlerden biri artarken diğerrinin de arttığı, negatif olması durumu, değişkenlerden biri artarken diğerrinin azaldığı anlamına gelmektedir (Sungur, 2005). Değişkenler arasında bulunan ilişkiler (korelasyonlar) aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir;

r	İlişki
0,00 – 0.29	Zayıf
0.30 – 0.69	Orta
0,70 – 1,00	Yüksek (Roscoe, 1975; Akt. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2019)

İstatistiksel işlemlerden sonra elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tablollaştırılmış ve yorumlanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi en düşük .05, en yüksek .01 olarak kabul edilmiş ve sonuçlar bu değerlere göre yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerden ölçekler aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunulduğunda, araştırmanın alt amaçları esas alınarak bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralama doğrultusunda ilk olarak öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarına ilişkin bulgular, öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı, piyano eğitimine başlama yaşı, günlük piyano çalışma süresi ve piyano akademik başarıları değişkenlerine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile ilgili bulgular, öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı, piyano eğitimine başlama yaşı, günlük piyano çalışma süresi ve piyano akademik başarıları değişkenlerine göre sınav kaygı düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular ve öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik puanları ile sınav kaygısı puanları arasındaki ilişkilere ilişkin bulguların sunulduğu izlenmektedir.

4.1. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarının düzeyini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puanları ve alt boyut puanlarına dayalı olarak hesaplanan betimsel istatistik değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistik Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss	En Az	En Çok
Teknik Düzey Algısı	718	25,51	5,34	8	40
Sahne Kaygısı Algısı		20,27	5,11	7	35
Performans Düzeyi Algısı		35,55	7,28	10	50
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı		81,34	14,28	29	125

Tablo 4.1’e göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nden aldıkları en yüksek puan 125, en düşük puan ise 29’dur. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algı puanlarının aritmetik ortalamasının 81,34 olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamasına göre öğrencilerin piyano

performansına yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin alt boyutlardan aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında teknik düzey algılarının ($\bar{X}=25,51$) ve sahne kaygısı algılarının ($\bar{X}=20,27$) orta düzeyde, performans düzeyi algılarının ($\bar{X}=35,55$) ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puanları ve alt boyut puanlarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı, piyano eğitimine başlama yaşı, günlük piyano çalışma süresi ve piyano akademik başarısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları

Öğrencilerin, piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı toplam puanları ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	F	Sd	p
Teknik Düzey Algısı	5,529	716	0,02
Sahne Kaygısı Algısı	0,561	716	0,45
Performans Düzeyi Algısı	5,468	716	0,02
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	7,893	716	0,01

Tablo 4.2’ye göre, anlamlılık düzeyleri *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* için “ $p=.01$ ”, *Teknik Düzey Algısı* alt boyutu için “ $p=.02$ ”, *Sahne Kaygısı Algısı* alt boyutu için “ $p=.45$ ” ve *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutu için “ $p=.02$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre *Sahne Kaygısı Algısı* alt boyutu için varyansların homojen olduğu ($p>.05$); *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* ve *Teknik Düzey Algısı* ile *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutları için varyansların homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Yapılan ilişkisiz grup t-testi analizlerinde; varyansları homojen olmayan gruplar için hesaplanan ilişkisiz grup t-testi (Equalvariances not assumed) değerleri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3’teki gibidir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Erkek (n=272)		Kadın (n=446)		t	sd	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
Teknik Düzey Algısı	24,88	5,90	25,90	4,93	-2,40	495,52	0,02*
Sahne Kaygısı Algısı	20,44	5,29	20,16	5,01	0,72	716	0,47
Performans Düzeyi Algısı	34,36	7,64	36,28	6,96	-3,39	531,82	0,00*
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	79,68	15,85	82,35	13,15	-2,33	493,284	0,02*

*p<.05

Tablo 4.3'teki sonuçlara göre, öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda, kadınların piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı puanları ile ($\bar{X}=82,35$) erkeklerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı puanları ($\bar{X}=79,68$) arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.05).

Piyano performansına yönelik öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, kadınların teknik düzey algısı puanlarının ($\bar{X}=25,90$), erkeklerin teknik düzey algısı puanlarından ($\bar{X}=24,88$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir (p<.05). Aynı şekilde performans düzey algısı boyutunda kadınların puanlarının ($\bar{X}=36,28$) erkeklerin puanlarından ($\bar{X}=34,36$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir (p<.05). Elde edilen bu bulgular, kadınların erkeklere göre piyanoda teknik olarak kendilerini daha başarılı algıladıkları ve kendi piyano performans başarısına ilişkin daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Ancak kadınların sahne kaygısı algı puanları ($\bar{X}=20,16$) ile erkeklerin puanları ($\bar{X}=20,44$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgudan hareketle öğrencilerin topluluk karşısında piyano çalma kaygılarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.2.2. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları

Öğrencilerin, piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı toplam puanları ve alt boyut puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen

olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Varyansların Homojenliği Sayılıştısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Teknik Düzey Algısı	0,584	3	714	0,63
Sahne Kaygısı Algısı	2,555	3	714	0,05
Performans Düzeyi Algısı	0,964	3	714	0,41
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	0,147	3	714	0,93

Tablo 4.4’e göre, anlamlılık düzeyleri *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* için “ $p = .93$ ”, *Teknik Düzey Algısı* alt boyutu için “ $p = .63$ ”, *Sahne Kaygısı Algısı* alt boyutu için “ $p = .05$ ” ve *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutu için “ $p = .41$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre Sahne Kaygısı Algısı alt boyutu dışında tüm boyutlarda varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi, varyansların homojen olmadığı tespit edilen gruplara ise alternatif bir varyans analizi olan Welch Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5’teki gibidir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf Seviyesi	n	X	Ss	Sd	F	p
Teknik Düzey Algısı	1.Sınıf	183	25,10	5,47	3	2,770	0,04*
	2.Sınıf	180	25,35	5,39			
	3.Sınıf	168	25,08	5,36			
	4.Sınıf	187	26,46	5,05			
	Toplam	718	25,51	5,34			
Sahne Kaygısı Algısı ^a	1.Sınıf	183	20,50	5,56	3	1,649	0,18
	2.Sınıf	180	20,05	5,14			
	3.Sınıf	168	19,70	5,05			
	4.Sınıf	187	20,77	4,65			
	Toplam	718	20,27	5,11			
Performans Düzeyi Algısı	1.Sınıf	183	35,79	6,78	3	0,178	0,91
	2.Sınıf	180	35,43	7,25			
	3.Sınıf	168	35,29	7,64			
	4.Sınıf	187	35,69	7,50			
	Toplam	718	35,55	7,28			
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	1.Sınıf	183	81,38	14,17	3	1,289	0,28
	2.Sınıf	180	80,83	14,61			
	3.Sınıf	168	80,07	14,67			
	4.Sınıf	187	82,92	13,65			
	Toplam	718	81,34	14,28			

* $p < .05$

^a Welch Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.5'teki sonuçlara göre, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile sahne kaygısı algısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları öğrenim gördükleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p>0.05$). Buna karşın, öğrencilerin teknik düzey algısı alt boyut puan ortalamaları sınıf gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır ($p<0.05$). Bu bulgunun ardından ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi sınıf seviyelerinden kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı *Scheffe Testi* sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	(I) Sınıf Seviyesi	(J) Sınıf Seviyesi	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Teknik Düzey	1.Sınıf	2.Sınıf	-0,252	0,558	0,65
		3.Sınıf	0,015	0,568	0,98
		4.Sınıf	-1,362*	0,553	0,01
	2.Sınıf	1.Sınıf	0,252	0,558	0,65
		3.Sınıf	0,267	0,570	0,64
		4.Sınıf	-1,110*	0,555	0,05
	3.Sınıf	1.Sınıf	-0,015	0,568	0,98
		2.Sınıf	-0,267	0,570	0,64
		4.Sınıf	-1,377*	0,565	0,02
	4.Sınıf	1.Sınıf	1,362*	0,553	0,01
		2.Sınıf	1,110*	0,555	0,05
		3.Sınıf	1,377*	0,565	0,02

* $p<0.05$

Tablo 4.6'ya göre, öğrencilerin teknik düzey alt boyut puan ortalamaları dördüncü sınıf öğrenci grubu lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Elde edilen bu bulgu, dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin piyanoda teknik olarak kendilerini başarılı algılama düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ise farklılaşmamaktadır.

4.2.3. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları

Öğrencilerin, piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı toplam puanları ve alt boyut puan ortalamalarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*)

yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Teknik Düzey Algısı	0,415	2	715	0,66
Sahne Kaygısı Algısı	1,223	2	715	0,30
Performans Düzeyi Algısı	0,740	2	715	0,48
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	2,891	2	715	0,06

Tablo 4.7’ye göre, anlamlılık düzeyleri *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* için “ $p = .06$ ”, *Teknik Düzey Algısı* alt boyutu için “ $p = .66$ ”, *Sahne Kaygısı Algısı* alt boyutu için “ $p = .30$ ” ve *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutu için “ $p = .48$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8’deki gibidir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algi Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Lise Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Teknik Düzey Algısı	Güzel Sanatlar L.	486	26,35	5,30	2	19,933	0,00*
	Genel/Anadolu L.	163	24,02	5,01			
	Diğer	69	23,17	4,98			
	Toplam	718	25,51	5,34			
Sahne Kaygısı Algısı	Güzel Sanatlar L.	486	20,60	5,25	2	3,724	0,03*
	Genel/Anadolu L.	163	19,80	4,73			
	Diğer	69	19,04	4,84			
	Toplam	718	20,27	5,11			
Performans Düzeyi Algısı	Güzel Sanatlar L.	486	35,93	7,43	2	2,240	0,10
	Genel/Anadolu L.	163	34,96	6,82			
	Diğer	69	34,29	7,11			
	Toplam	718	35,55	7,28			
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	Güzel Sanatlar L.	486	82,88	14,62	2	9,622	0,00*
	Genel/Anadolu L.	163	78,78	12,74			
	Diğer	69	76,51	13,49			
	Toplam	718	81,34	14,28			

* $p < .05$

Tablo 4.8’deki sonuçlara göre, öğrencilerin performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları mezun oldukları lise türü gruplarına göre anlamlı bir fark ortaya koymamıştır

($p>0.05$). Buna karşın, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey ve sahne kaygısı algısı alt boyut puan ortalamaları mezun oldukları lise türü gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır ($p<0.05$). Bu bulgunun ardından ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi lise türlerinden kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı *Scheffe Testi* sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	(I) Lise Türü	(J) Lise Türü	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Teknik Düzey	Güzel Sanatlar L.	Genel/Anadolu L.	2,327*	0,471	0,00
		Diğer	3,172*	0,669	0,00
	Genel/Anadolu L.	Güzel Sanatlar L.	-2,327*	0,471	0,00
		Diğer	0,844	0,747	0,50
	Diğer	Güzel Sanatlar L.	-3,172*	0,669	0,00
		Genel/Anadolu L.	-0,844	0,747	0,50
Sahne Kaygısı	Güzel Sanatlar L.	Genel/Anadolu L.	0,803	0,461	0,19
		Diğer	1,557*	0,656	0,05
	Genel/Anadolu L.	Güzel Sanatlar L.	-0,803	0,461	0,19
		Diğer	0,754	0,732	0,56
	Diğer	Güzel Sanatlar L.	-1,557*	0,656	0,05
		Genel/Anadolu L.	-0,754	0,732	0,56
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	Güzel Sanatlar L.	Genel/Anadolu L.	4,099*	1,277	0,00
		Diğer	6,371*	1,815	0,00
	Genel/Anadolu L.	Güzel Sanatlar L.	-4,099*	1,277	0,00
		Diğer	2,272	2,026	0,50
	Diğer	Güzel Sanatlar L.	-6,371*	1,815	0,00
		Genel/Anadolu L.	-2,272	2,026	0,50

* $p<0.05$

Tablo 4.9’a göre, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey ve sahne kaygısı alt boyut puan ortalamaları güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Ortaya çıkan bu bulgu, güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde piyano performansına yönelik öz yeterlik algısına sahip olduklarını, teknik düzeye ilişkin kendilerini daha yeterli algıladıklarını ve sahnede piyano çalarken kendilerini daha rahat hissettiklerini göstermektedir.

4.2.4. Öğrencilerin bireysel çalgı dersine göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları

Öğrencilerin, piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı toplam puanları ve alt boyut puan ortalamalarının bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Teknik Düzey Algısı	1,237	5	712	0,29
Sahne Kaygısı Algısı	2,015	5	712	0,07
Performans Düzeyi Algısı	0,797	5	712	0,55
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	1,538	5	712	0,18

Tablo 4.10’a göre, anlamlılık düzeyleri *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* için “ $p = .18$ ”, *Teknik Düzey Algısı* alt boyutu için “ $p = .29$ ”, *Sahne Kaygısı Algısı* alt boyutu için “ $p = .07$ ” ve *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutu için “ $p = .55$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.11’deki gibidir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Bireysel Çalgı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Teknik Düzey Algısı	Piyano	55	28,02	6,33			
	Yaylı	270	25,75	5,05			
	Üflemeli	114	25,18	5,09			
	Gitar	107	24,37	4,96	5	3,843	0,00*
	Bağlama	91	24,99	5,52			
	Diğer	81	25,58	5,67			
	Toplam	718	25,51	5,34			
Sahne Kaygısı Algısı	Piyano	55	22,64	5,50			
	Yaylı	270	20,09	4,91			
	Üflemeli	114	19,80	5,28			
	Gitar	107	19,10	4,26	5	4,282	0,00*
	Bağlama	91	20,98	5,57			
	Diğer	81	20,68	5,27			
	Toplam	718	20,27	5,11			
Performans Düzeyi Algısı	Piyano	55	38,49	7,34			
	Yaylı	270	36,33	7,16			
	Üflemeli	114	34,47	7,38			
	Gitar	107	33,93	6,63	5	4,492	0,00*
	Bağlama	91	34,49	7,83			
	Diğer	81	35,84	6,90			
	Toplam	718	35,55	7,28			
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	Piyano	55	89,15	15,51			
	Yaylı	270	82,16	13,71			
	Üflemeli	114	79,46	13,76			
	Gitar	107	77,40	12,40	5	5,794	0,00*
	Bağlama	91	80,46	15,48			
	Diğer	81	82,10	14,86			
	Toplam	718	81,34	14,28			

*p<.05

Tablo 4.11'deki sonuçlara göre, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları bireysel çalgı gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır ($p<0.05$). Bu bulgunun ardından ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi bireysel çalgı derslerinden kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı *Scheffe Testi* sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffé Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	(I) Çalgı Dersi	(J) Çalgı Ders	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Teknik Düzey	Piyano	Yaylı	2,270	0,782	0,14
		Üflemeli	2,834	0,868	0,06
		Gitar	3,644*	0,877	0,00
		Bağlama	3,029*	0,903	0,05
		Diğer	2,438	0,923	0,22
	Gitar	Piyano	-3,644*	0,877	0,00
		Yaylı	-1,374	0,604	0,40
		Üflemeli	-0,810	0,711	0,94
		Bağlama	-0,615	0,754	0,98
		Diğer	-1,206	0,778	0,79
	Bağlama	Piyano	-3,029*	0,903	0,05
		Yaylı	-0,759	0,641	0,92
		Üflemeli	-0,195	0,743	1,00
		Gitar	0,615	0,754	0,98
		Diğer	-0,591	0,807	0,99
Sahne Kaygısı	Piyano	Yaylı	2,551*	0,748	0,04
		Üflemeli	2,838*	0,830	0,04
		Gitar	3,534*	0,839	0,00
		Bağlama	1,658	0,864	0,60
		Diğer	1,957	0,884	0,43
	Yaylı	Piyano	-2,551*	0,748	0,04
		Üflemeli	0,287	0,565	1,00
		Gitar	0,982	0,578	0,72
		Bağlama	-0,893	0,613	0,83
		Diğer	-0,594	0,641	0,97
	Üflemeli	Piyano	-2,838*	0,830	0,04
		Yaylı	-0,287	0,565	1,00
		Gitar	0,695	0,681	0,96
		Bağlama	-1,180	0,711	0,74
		Diğer	-0,881	0,735	0,92
	Gitar	Piyano	-3,534*	0,839	0,00
		Yaylı	-0,982	0,578	0,72
		Üflemeli	-0,695	0,681	0,96
		Bağlama	-1,875	0,721	0,24
		Diğer	-1,576	0,745	0,48

Tablo 4.12'nin devamı

Ölçek ve Alt Boyutları	(I) Çalgı Dersi	(J) Çalgı Ders	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Performans Düzeyi Algısı	Piyano	Yaylı	2,161	1,064	0,53
		Üflemeli	4,017*	1,181	0,04
		Gitar	4,566*	1,194	0,01
		Bağlama	3,996	1,229	0,06
		Diğer	2,651	1,257	0,49
	Üflemeli	Piyano	-4,017*	1,181	0,04
		Yaylı	-1,856	0,804	0,38
		Gitar	0,548	0,968	1,00
		Bağlama	-0,021	1,011	1,00
		Diğer	-1,366	1,045	0,89
	Gitar	Piyano	-4,566*	1,194	0,01
		Yaylı	-2,404	0,822	0,13
		Üflemeli	-0,548	0,968	1,00
		Bağlama	-0,569	1,026	1,00
		Diğer	-1,914	1,060	0,66
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	Piyano	Yaylı	6,982*	2,078	0,05
		Üflemeli	9,689*	2,306	0,00
		Gitar	11,744*	2,330	0,00
		Bağlama	8,684*	2,399	0,02
		Diğer	7,047	2,454	0,14
	Yaylı	Piyano	-6,982*	2,078	0,05
		Üflemeli	2,707	1,569	0,70
		Gitar	4,761	1,604	0,12
		Bağlama	1,701	1,702	0,96
		Diğer	0,064	1,779	1,00
	Üflemeli	Piyano	-9,689*	2,306	0,00
		Yaylı	-2,707	1,569	0,70
		Gitar	2,054	1,890	0,95
		Bağlama	-1,005	1,974	1,00
		Diğer	-2,643	2,041	0,89
	Gitar	Piyano	-11,744*	2,330	0,00
		Yaylı	-4,761	1,604	0,12
		Üflemeli	-2,054	1,890	0,95
		Bağlama	-3,060	2,003	0,80
		Diğer	-4,697	2,069	0,40
	Bağlama	Piyano	-8,684*	2,399	0,02
		Yaylı	-1,701	1,702	0,96
		Üflemeli	1,005	1,974	1,00
		Gitar	3,060	2,003	0,80
		Diğer	-1,637	2,145	0,99

*p<.05

Tablo 4.12'ye göre, bireysel çalgısı piyano olan öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarının, bireysel çalgısı piyano olmayan diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bireysel çalgısı piyano olan öğrencilerin; teknik yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının, bireysel çalgısı gitar ve bağlama olan öğrencilere göre daha yüksek; sahne deneyimlerine ilişkin algılarının bireysel çalgısı yaylı, üflemeli ve gitar olan öğrencilere göre daha yüksek ve piyano performans başarısına ilişkin algılarının ise bireysel çalgısı üflemeli ve gitar olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.5. Öğrencilerin piyano eğitimine başlama yaşına göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları

Öğrencilerin, piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı toplam puanları ve alt boyut puan ortalamalarının piyano eğitime başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Varyansların Homojenliği Sayılısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Teknik Düzey Algısı	1,110	2	715	0,33
Sahne Kaygısı Algısı	2,072	2	715	0,13
Performans Düzeyi Algısı	0,282	2	715	0,75
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	3,470	2	715	0,03

Tablo 4.13'e göre, anlamlılık düzeyleri *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* için " $p = .03$ ", *Teknik Düzey Algısı* alt boyutu için " $p = .33$ ", *Sahne Kaygısı Algısı* alt boyutu için " $p = .13$ " ve *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutu için " $p = .75$ " olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* dışında ($p < .05$) tüm alt boyutlar için varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi, varyansların homojen olmadığı tespit edilen gruplara ise alternatif bir varyans analizi olan Welch Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.14'deki gibidir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Piyano Eğitime Başlama Yaşı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Piyano Eğitime Başlama Yaşı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Teknik Düzey Algısı	6-13 yaş arası	101	28,15	4,88	2	34,074	0,00*
	14-17 yaş arası	412	25,96	5,33			
	18 yaş ve üstü	205	23,31	4,75			
	Toplam	718	25,51	5,34			
Sahne Kaygısı Algısı	6-13 yaş arası	101	22,16	5,52	2	10,535	0,00*
	14-17 yaş arası	412	20,27	5,12			
	18 yaş ve üstü	205	19,34	4,64			
	Toplam	718	20,27	5,11			
Performans Düzeyi Algısı	6-13 yaş arası	101	38,28	7,35	2	9,613	0,00*
	14-17 yaş arası	412	35,42	7,32			
	18 yaş ve üstü	205	34,47	6,86			
	Toplam	718	35,55	7,28			
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı ^a	6-13 yaş arası	101	88,58	14,62	2	23,889	0,00*
	14-17 yaş arası	412	81,65	14,32			
	18 yaş ve üstü	205	77,13	12,43			
	Toplam	718	81,34	14,28			

*p<.05

^a Welch Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.14'deki sonuçlara göre, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları piyano eğitime başlama yaşı gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır ($p<0.05$). Bu bulgunun ardından ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı *Scheffe* ile *Games-Howell Testi* sonuçları Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Piyano Eğitime Başlama Yaşı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe ve Games Howell Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	(I) Piyano Eğitime Başlama Yaşı	(J) Piyano Eğitime Başlama Yaşı	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Teknik Düzey	6-13 yaş	14-17 yaş	2,187*	0,567	0,00
		18 ve üstü	4,836*	0,621	0,00
	14-17 yaş	6-13 yaş	-2,187*	0,567	0,00
		18 ve üstü	2,649*	0,436	0,00
	18 ve üstü	6-13 yaş	-4,836*	0,621	0,00
		14-17 yaş	-2,649*	0,436	0,00
Sahne Kaygısı	6-13 yaş	14-17 yaş	1,891*	0,560	0,00
		18 ve üstü	2,817*	0,614	0,00
	14-17 yaş	6-13 yaş	-1,891*	0,560	0,00
		18 ve üstü	0,926	0,431	0,10
	18 ve üstü	6-13 yaş	-2,817*	0,614	0,00
		14-17 yaş	-0,926	0,431	0,10
Performans Düzeyi Algısı	6-13 yaş	14-17 yaş	2,852*	0,799	0,00
		18 ve üstü	3,804*	0,875	0,00
	14-17 yaş	6-13 yaş	-2,852*	0,799	0,00
		18 ve üstü	0,952	0,615	0,30
	18 ve üstü	6-13 yaş	-3,804*	0,875	0,00
		14-17 yaş	-0,952	0,615	0,30
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı ^a	6-13 yaş	14-17 yaş	6,931*	1,617	0,00
		18 ve üstü	11,457*	1,695	0,00
	14-17 yaş	6-13 yaş	-6,931*	1,617	0,00
		18 ve üstü	4,526*	1,119	0,00
	18 ve üstü	6-13 yaş	-11,457*	1,695	0,00
		14-17 yaş	-4,526*	1,119	0,00

*p<.05

^a Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 4.15'e göre, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi alt boyut puan ortalamaları piyano eğitime başlama yaşına göre 6-13 yaş grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Elde edilen bu bulgu, piyano eğitime 6-13 yaş grubunda başlayan öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre teknik yeterlik ve kendi piyano performans başarılarına ilişkin daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını, sahne kaygısını ise daha az yaşadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte piyano eğitime başlama yaşı 14-17 olan öğrencilerin 18 yaş ve üstü öğrencilere göre piyano performansına yönelik daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları ve piyano tekniğine ilişkin kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

4.2.6. Öğrencilerin günlük piyano çalışma süresine göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları

Öğrencilerin, piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı toplam puanları ve alt boyut puan ortalamalarının günlük piyano çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Teknik Düzey Algısı	3,534	3	714	0,01
Sahne Kaygısı Algısı	1,751	3	714	0,16
Performans Düzeyi Algısı	2,076	3	714	0,10
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	4,770	3	714	0,00

Tablo 4.16’ya göre, anlamlılık düzeyleri *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* için “ $p = .00$ ”, *Teknik Düzey Algısı* alt boyutu için “ $p = .01$ ”, *Sahne Kaygısı Algısı* alt boyutu için “ $p = .16$ ” ve *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutu için “ $p = .10$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* ve *Teknik Düzey Algısı* alt boyutu için varyansların homojen olmadığı ($p < .05$); *Sahne Kaygısı Algısı* ve *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutları için varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi, varyansların homojen olmadığı tespit edilen gruplara ise alternatif bir varyans analizi olan Welch Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.17’deki gibidir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Günlük Piyano Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Piyano Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Teknik Düzey Algısı ^a	Yarım saatten az	252	24,10	5,35	3	16,458	0,00*
	Yarım saat-1 saat arası	264	25,27	4,69			
	1-2 saat	147	26,93	4,88			
	2 saatten fazla	55	29,38	6,59			
	Toplam	718	25,51	5,34			
Sahne Kaygısı Algısı	Yarım saatten az	252	19,63	4,81	3	14,706	0,00*
	Yarım saat-1 saat arası	264	20,03	5,04			
	1-2 saat	147	20,23	4,91			
	2 saatten fazla	55	24,47	5,55			
	Toplam	718	20,27	5,11			
Performans Düzeyi Algısı	Yarım saatten az	252	32,50	7,28	3	34,219	0,00*
	Yarım saat-1 saat arası	264	35,94	6,34			
	1-2 saat	147	38,29	6,48			
	2 saatten fazla	55	40,40	7,74			
	Toplam	718	35,55	7,28			
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı ^a	Yarım saatten az	252	76,22	13,76	3	26,706	0,00*
	Yarım saat-1 saat arası	264	81,23	12,35			
	1-2 saat	147	85,45	12,92			
	2 saatten fazla	55	94,25	17,17			
	Toplam	718	81,34	14,28			

*p<.05

^a Welch Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.17'deki sonuçlara göre, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları günlük piyano çalışma süresi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır ($p<0.05$). Bu bulgunun ardından ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi piyano çalışma sürelerinden kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı *Scheffe* ile *Games-Howell Testi* sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Piyano Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe ve Games Howell Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	(I) Piyano Çalışma Süresi	(J) Piyano Çalışma Süresi	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Teknik Düzey ^a	Yarım saatten az	Yarım saat-1 saat arası	-1,174*	0,444	0,04
		1-2 saat	-2,837*	0,525	0,00
		2 saatten fazla	-5,287*	0,950	0,00
	Yarım saat-1 saat arası	Yarım saatten az	1,174*	0,444	0,04
		1-2 saat	-1,663*	0,495	0,01
		2 saatten fazla	-4,113*	0,934	0,00
	1-2 saat	Yarım saatten az	2,837*	0,525	0,00
		Yarım saat-1 saat arası	1,663*	0,495	0,01
		2 saatten fazla	-2,450	0,975	0,07
	2 saatten fazla	Yarım saatten az	5,287*	0,950	0,00
		Yarım saat-1 saat arası	4,113*	0,934	0,00
		1-2 saat	2,450	0,975	0,07
Sahne Kaygısı	Yarım saatten az	Yarım saat-1 saat arası	-0,400	0,438	0,84
		1-2 saat	-0,604	0,516	0,71
		2 saatten fazla	-4,846*	0,740	0,00
	Yarım saat-1 saat arası	Yarım saatten az	0,400	0,438	0,84
		1-2 saat	-0,205	0,512	0,98
		2 saatten fazla	-4,446*	0,737	0,00
	1-2 saat	Yarım saatten az	0,604	0,516	0,71
		Yarım saat-1 saat arası	0,205	0,512	0,98
		2 saatten fazla	-4,241*	0,786	0,00
	2 saatten fazla	Yarım saatten az	4,846*	0,740	0,00
		Yarım saat-1 saat arası	4,446*	0,737	0,00
		1-2 saat	4,241*	0,786	0,00
Performans Düzey Algısı	Yarım saatten az	Yarım saat-1 saat arası	-3,439*	0,601	0,00
		1-2 saat	-5,786*	0,708	0,00
		2 saatten fazla	-7,900*	1,015	0,00
	Yarım saat-1 saat arası	Yarım saatten az	3,439*	0,601	0,00
		1-2 saat	-2,346*	0,702	0,01
		2 saatten fazla	-4,461*	1,011	0,00
	1-2 saat	Yarım saatten az	5,786*	0,708	0,00
		Yarım saat-1 saat arası	2,346*	0,702	0,01
		2 saatten fazla	-2,114	1,078	0,28
	2 saatten fazla	Yarım saatten az	7,900*	1,015	0,00
		Yarım saat-1 saat arası	4,461*	1,011	0,00
		1-2 saat	2,114	1,078	0,28

Tablo 4.18'in devamı

Ölçek ve Alt Boyutları	(I) Piyano Çalışma Süresi	(J) Piyano Çalışma Süresi	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı ^a	Yarım saatten az	Yarım saat-1 saat arası	-5,013*	1,153	0,00
		1-2 saat	-9,227*	1,373	0,00
		2 saatten fazla	-18,032*	2,473	0,00
	Yarım saat-1 saat arası	Yarım saatten az	5,013*	1,153	0,00
		1-2 saat	-4,214*	1,309	0,01
		2 saatten fazla	-13,020*	2,437	0,00
	1-2 saat	Yarım saatten az	9,227*	1,373	0,00
		Yarım saat-1 saat arası	4,214*	1,309	0,01
		2 saatten fazla	-8,806*	2,549	0,01
	2 saatten fazla	Yarım saatten az	18,032*	2,473	0,00
		Yarım saat-1 saat arası	13,020*	2,437	0,00
		1-2 saat	8,806*	2,549	0,01

*p<.05 ^a Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 4.18'e göre, piyano çalışma süresi 2 saatten fazla olan öğrencilerin, piyano performansı öz yeterlik algılarının, teknik düzey ve performans düzeyi alt boyutlarına ilişkin algılarının 2 saatten daha az çalışanlara (yarım saatten az, yarım saat-1 saat arası ve 1-2 saat) göre daha yüksek; 1-2 saat arası çalışan öğrencilerin 1 saatten daha az çalışanlara (yarım saatten az ve yarım saat-1 saat arası) göre daha yüksek; yarım saat-1 saat arası çalışanların ise yarım saatten az çalışanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sahne kaygısı algısında ise 2 saatten fazla çalışan öğrencilerle yarım saatten az, yarım saat-1 saat arası ve 1-2 saat çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre piyano performansı öz yeterlik algısı, teknik ve performans düzeyi algısı yüksek öğrencilerin daha fazla piyano çalıştığı, algısı düşük öğrencilerin ise daha az çalıştığı söylenebilir. Bununla birlikte piyano çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin sahne kaygısı algısına göre topluluk önünde piyano çalarken tedirgin olmadığı ve daha iyi performans sergilediği söylenebilir.

4.2.7. Öğrencilerin piyano dersi akademik başarı notuna göre piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları

Öğrencilerin, piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı toplam puanları ve alt boyut puan ortalamalarının akademik başarı notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Teknik Düzey Algısı	3,659	4	713	0,01
Sahne Kaygısı Algısı	2,414	4	713	0,05
Performans Düzeyi Algısı	0,990	4	713	0,41
Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı	3,217	4	713	0,01

Tablo 4.19’a göre, anlamlılık düzeyleri *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* için “ $p = .01$ ”, *Teknik Düzey Algısı* alt boyutu için “ $p = .01$ ”, *Sahne Kaygısı Algısı* alt boyutu için “ $p = .05$ ” ve *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutu için “ $p = .41$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre *Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı* ve *Teknik Düzey Algısı* alt boyutu için varyansların homojen olmadığı ($p < .05$); *Sahne Kaygısı Algısı* ve *Performans Düzeyi Algısı* alt boyutları için varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi, varyansların homojen olmadığı tespit edilen gruplara ise alternatif bir varyans analizi olan Welch Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.20’deki gibidir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Pişano Performanslarına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Pişano Dersi Akademik Başarı Notu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Pişano Dersi Notu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Teknik Düzey Algısı ^a	AA-BA (100-85)	287	27,71	5,07	4	32,918	0,00*
	BB-CB (84-75)	175	25,17	4,29			
	CC-DC (74-65)	158	24,46	4,88			
	DD-FD (64-01)	56	20,89	4,52			
	FF (Devamsız)	42	22,05	6,49			
	Toplam	718	25,51	5,34			
Sahne Kaygısı Algısı	AA-BA (100-85)	287	21,99	5,29	4	17,039	0,00*
	BB-CB (84-75)	175	19,66	4,44			
	CC-DC (74-65)	158	19,31	4,62			
	DD-FD (64-01)	56	18,00	4,49			
	FF (Devamsız)	42	17,67	5,50			
	Toplam	718	20,27	5,11			
Performans Düzeyi Algısı	AA-BA (100-85)	287	38,93	6,46	4	39,689	0,00*
	BB-CB (84-75)	175	34,99	6,27			
	CC-DC (74-65)	158	33,42	6,78			
	DD-FD (64-01)	56	30,11	6,71			
	FF (Devamsız)	42	30,17	7,98			
	Toplam	718	35,55	7,28			
Pişano Performansı Öz Yeterlik Algısı ^a	AA-BA (100-85)	287	88,63	13,42	4	45,643	0,00*
	BB-CB (84-75)	175	79,81	11,21			
	CC-DC (74-65)	158	77,18	11,82			
	DD-FD (64-01)	56	69,00	12,49			
	FF (Devamsız)	42	69,88	15,48			
	Toplam	718	81,34	14,28			

*p<.05

^a Welch Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.20'deki sonuçlara göre, öğrencilerin pişano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algısı alt boyut puan ortalamaları akademik başarı notları gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır (p<0.05). Bu bulgunun ardından ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı *Scheffe* ile *Games-Howell Testi* sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Piyano Dersi Akademik Başarı Notuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe ve Games Howell Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	(I) Piyano Dersi Notu	(J) Piyano Dersi Notu	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Teknik Düzey ^a	AA-BA (100-85)	BB-BC (84-75)	2,549*	0,441	0,00
		CC-DC (74-65)	3,259*	0,490	0,00
		DD-FD (64-01)	6,821*	0,673	0,00
		FF (Devamsız)	5,667*	1,045	0,00
	BB-BC (84-75)	AA-BA (100-85)	-2,549*	0,441	0,00
		CC-DC (74-65)	0,710	0,506	0,63
		DD-FD (64-01)	4,273*	0,685	0,00
		FF (Devamsız)	3,118*	1,053	0,04
	CC-DC (74-65)	AA-BA (100-85)	-3,259*	0,490	0,00
		BB-BC (84-75)	-0,710	0,506	0,63
		DD-FD (64-01)	3,563*	0,718	0,00
		FF (Devamsız)	2,408	1,074	0,18
	DD-FD (64-01)	AA-BA (100-85)	-6,821*	0,673	0,00
		BB-BC (84-75)	-4,273*	0,685	0,00
		CC-DC (74-65)	-3,563*	0,718	0,00
		FF (Devamsız)	-1,155	1,169	0,86
	FF (Devamsız)	AA-BA (100-85)	-5,667*	1,045	0,00
		BB-BC (84-75)	-3,118*	1,053	0,04
		CC-DC (74-65)	-2,408	1,074	0,18
		DD-FD (64-01)	1,155	1,169	0,86
Sahne Kaygısı Algısı	AA-BA (100-85)	BB-BC (84-75)	2,336*	0,470	0,00
		CC-DC (74-65)	2,683*	0,485	0,00
		DD-FD (64-01)	3,993*	0,716	0,00
		FF (Devamsız)	4,326*	0,810	0,00
	BB-BC (84-75)	AA-BA (100-85)	-2,336*	0,470	0,00
		CC-DC (74-65)	0,347	0,538	0,98
		DD-FD (64-01)	1,657	0,752	0,30
		FF (Devamsız)	1,990	0,842	0,23
	CC-DC (74-65)	AA-BA (100-85)	-2,683*	0,485	0,00
		BB-BC (84-75)	-0,347	0,538	0,98
		DD-FD (64-01)	1,310	0,762	0,57
		FF (Devamsız)	1,643	0,851	0,44
	DD-FD (64-01)	AA-BA (100-85)	-3,993*	0,716	0,00
		BB-BC (84-75)	-1,657	0,752	0,30
		CC-DC (74-65)	-1,310	0,762	0,57
		FF (Devamsız)	0,333	1,000	1,00
	FF (Devamsız)	AA-BA (100-85)	-4,326*	0,810	0,00
		BB-BC (84-75)	-1,990	0,842	0,23
		CC-DC (74-65)	-1,643	0,851	0,44
		DD-FD (64-01)	-0,333	1,000	1,00

Tablo 4.21'in devamı

Ölçek ve Alt Boyutları	(I) Pişano Dersi Notu	(J) Pişano Dersi Notu	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Performans Düzey Algısı	AA-BA (100-85)	BB-BC (84-75)	3,938*	0,633	0,00
		CC-DC (74-65)	5,509*	0,654	0,00
		DD-FD (64-01)	8,820*	0,965	0,00
		FF (Devamsız)	8,760*	1,091	0,00
	BB-BC (84-75)	AA-BA (100-85)	-3,938*	0,633	0,00
		CC-DC (74-65)	1,571	0,725	0,32
		DD-FD (64-01)	4,881*	1,014	0,00
		FF (Devamsız)	4,822*	1,135	0,00
	CC-DC (74-65)	AA-BA (100-85)	-5,509*	0,654	0,00
		BB-BC (84-75)	-1,571	0,725	0,32
		DD-FD (64-01)	3,311*	1,027	0,04
		FF (Devamsız)	3,251	1,146	0,09
	DD-FD (64-01)	AA-BA (100-85)	-8,820*	0,965	0,00
		BB-BC (84-75)	-4,881*	1,014	0,00
		CC-DC (74-65)	-3,311*	1,027	0,04
		FF (Devamsız)	-0,060	1,348	1,00
	FF (Devamsız)	AA-BA (100-85)	-8,760*	1,091	0,00
		BB-BC (84-75)	-4,822*	1,135	0,00
		CC-DC (74-65)	-3,251	1,146	0,09
		DD-FD (64-01)	0,060	1,348	1,00
Pişano Performansı Öz Yeterlik Algısı ^a	AA-BA (100-85)	BB-BC (84-75)	8,823*	1,160	0,00
		CC-DC (74-65)	11,451*	1,230	0,00
		DD-FD (64-01)	19,634*	1,847	0,00
		FF (Devamsız)	18,753*	2,517	0,00
	BB-BC (84-75)	AA-BA (100-85)	-8,823*	1,160	0,00
		CC-DC (74-65)	2,628	1,266	0,23
		DD-FD (64-01)	10,811*	1,872	0,00
		FF (Devamsız)	9,930*	2,535	0,00
	CC-DC (74-65)	AA-BA (100-85)	-11,451*	1,230	0,00
		BB-BC (84-75)	-2,628	1,266	0,23
		DD-FD (64-01)	8,184*	1,916	0,00
		FF (Devamsız)	7,303*	2,568	0,05
	DD-FD (64-01)	AA-BA (100-85)	-19,634*	1,847	0,00
		BB-BC (84-75)	-10,811*	1,872	0,00
		CC-DC (74-65)	-8,184*	1,916	0,00
		FF (Devamsız)	-0,881	2,914	1,00
	FF (Devamsız)	AA-BA (100-85)	-18,753*	2,517	0,00
		BB-BC (84-75)	-9,930*	2,535	0,00
		CC-DC (74-65)	-7,303*	2,568	0,05
		DD-FD (64-01)	0,881	2,914	1,00

*p<.05

^a Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 4.21'e göre, piyano dersi başarı notu AA-BA (100-85) olan öğrencilerin, teknik yeterliklerine, kendi piyano performans başarılarına ve piyano performanslarına yönelik öz yeterlik algılarının diğer başarı notuna sahip olan öğrenci gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Piyano dersi başarı notu BB-CB (84-75) olan öğrencilerin, başarı notu DD-FD (64-01) ve FF (Devamsız) olan öğrencilere göre; başarı notu CC-DC (74-65) olan öğrencilerin ise başarı notu DD-FD (64-01) olan öğrencilere göre teknik yeterlik, kendi piyano performans başarısına ve piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sahne kaygısı algısında ise başarı notu AA-BA (100-85) olan öğrencilerle başarı notu BB-CB (84-75), CC-DC (74-65), DD-FD (64-01) ve FF (Devamsız) olan öğrenciler arasında başarı notu AA-BA (100-85) olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu bulgulara göre piyano dersi başarı notu yükseldikçe öğrencilerin piyano performansına ilişkin öz yeterlik algılarının, kendi piyano tekniğine ve piyano performans başarısına ilişkin algılarının yükseldiği, bununla birlikte sahne kaygısını daha az yaşadıkları görülmektedir.

4.3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları ve alt boyut puanlarına dayalı olarak hesaplanan betimsel istatistik değerleri Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Sınav Kaygısı Envanterinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistik Değerleri

Envanter ve Alt Boyutları	n	$\bar{X}$	ss	En Az	En Çok
Kuruntu Kaygısı		17,45	5,37	8	32
Duyuşsal Kaygı	718	28,27	7,14	12	48
Sınav Kaygısı		45,72	11,89	20	80

Tablo 4.22'ye göre öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları en yüksek 80 ve en düşük 20 olup ortalama puanı 45,72'dir. Bu puan ortalamasına göre öğrencilerin sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Kuruntu puanları 8 ile 32 arasında değişmekte olup ortalama puan 17,45 ve duyuşsal puanları ise 12 ile 48 arasında değişmekte olup ortalama puan 28,27'dir. Buna göre öğrencilerin kuruntu ve duyuşsal kaygılarının da orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı, öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları ve alt boyut puanlarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı, piyano eğitimine başlama yaşı, günlük piyano çalışma süresi ve piyano akademik başarısı değişkenlerine göre farklarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı düzeyleri

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları ile alt boyut kaygı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, varyansların homojenliğini test etmek için Levene Testi yapılmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23. Varyansların Homojenliği Sayılısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Envanter ve Alt Boyutları	F	Sd	P
Kuruntu Kaygısı	0,000	716	0,99
Duyuşsal Kaygısı	0,058	716	0,81
Sınav Kaygısı	0,033	716	0,85

Tablo 4.23'e göre, anlamlılık düzeyleri *Sınav Kaygısı* için " $p = .85$ ", *Kuruntu Kaygısı* alt boyutu için " $p = .99$ ", *Duyuşsal Kaygı* alt boyutu için " $p = .81$ " olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler .05 anlamlılık düzeyine göre tüm envanter ve alt boyutları için varyansların homojen olduğunu ($p > .05$) göstermektedir. Yapılan ilişkisiz grup t-testi analizlerinde; varyansları homojen olan gruplar için hesaplanan ilişkisiz grup t-testi değerleri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.24'deki gibidir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

Envanter ve Alt Boyutları	Kadın (n=446)		Erkek (n=272)		t	sd	P
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Kuruntu Kaygısı	17,61	5,43	17,20	5,29	-0,98	716	0,33
Duyuşsal Kaygısı	29,00	7,03	27,07	7,17	-3,55	716	0,00*
Sınav Kaygısı	46,61	11,84	44,26	11,83	-2,57	716	0,01*

* $p < .05$

Tablo 4.24'teki sonuçlara göre, öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda, kadınların sınav kaygısı toplam puanları ($\bar{X}=46,61$) erkeklerin sınav kaygısı toplam puanlarından ($\bar{X}=44,26$) anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Kuruntu puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yok iken kadınların duyuşsallık puanlarının ($\bar{X}=29,00$), erkeklerin duyuşsallık puanlarından ($\bar{X}=27,07$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kuruntu kaygısı, kişilerin bilişsel yönüne odaklanarak genel olarak kendisi ile ilgili negatif düşünceleri, başarısızlığı, beceriksizliği ve negatif içsel konuşmaları olarak tanımlanmaktadır (Öner, 1990). Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin kaygılarının bilişsel yönüne ilişkin benzer özelliklere sahip oldukları sonucuna varılabilir. Duyuşsallığın ise, bireyin fizyolojik uyarılmaları, örneğin hızlı kalp atışları, aşırı terlemesi ve mide kasıntısı gibi durumlarla ilgili olduğu belirtilmektedir (Öner, 1990). Buna göre araştırmada elde edilen bu bulguya göre, kadınların sınav kaygısını yaşarken erkeklere göre daha çok fizyolojik tepkiler verdikleri söylenebilir.

4.4.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin, sınav kaygısı toplam puan ve alt boyut kaygı puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.25'de verilmiştir.

Tablo 4.25. Varyansların Homojenliği Sayılısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Envanter ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	P
Kuruntu Kaygısı	0,607	3	714	0,61
Duyuşsal Kaygı	0,657	3	714	0,58
Sınav Kaygısı	0,516	3	714	0,67

Tablo 4.25'e göre, anlamlılık düzeyleri *Sınav Kaygısı* için " $p=.67$ ", *Kuruntu Kaygısı* alt boyutu için " $p=.61$ ", *Duyuşsal Kaygı* alt boyutu için " $p=.58$ " olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.26'deki gibidir.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Envanter ve Alt Boyutları	Sınıf Seviyesi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kuruntu Kaygısı	1.Sınıf	183	17,42	5,59	3	0,25	0,861
	2.Sınıf	180	17,20	5,38			
	3.Sınıf	168	17,69	5,54			
	4.Sınıf	187	17,51	5,02			
	Toplam	718	17,45	5,37			
Duyuşsal Kaygı	1.Sınıf	183	28,17	7,42	3	0,542	0,653
	2.Sınıf	180	28,28	7,01			
	3.Sınıf	168	28,82	7,19			
	4.Sınıf	187	27,86	6,98			
	Toplam	718	28,27	7,14			
Sınav Kaygısı	1.Sınıf	183	45,59	12,36	3	0,329	0,804
	2.Sınıf	180	45,48	11,77			
	3.Sınıf	168	46,51	12,15			
	4.Sınıf	187	45,37	11,33			
	Toplam	718	45,72	11,89			

*p<.05

Tablo 4.26'daki sonuçlara göre, öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşsallık puan ortalamaları öğrenim gördükleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p>0.05$). Elde edilen bu bulgu, sınıf değişkeninin öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.3. Mezun olunan lise türüne göre sınav kaygısı düzeyleri

Öğrencilerin, sınav kaygısı toplam puan ve alt boyut kaygı puan ortalamalarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Envanter ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Kuruntu Kaygısı	0,977	2	715	0,38
Duyuşsal Kaygı	0,784	2	715	0,46
Sınav Kaygısı	0,113	2	715	0,89

Tablo 4.27'ye göre, anlamlılık düzeyleri *Sınav Kaygısı* için " $p = .89$ ", *Kuruntu Kaygısı* alt boyutu için " $p = .38$ ", *Duyuşsal Kaygı* alt boyutu için " $p = .46$ " olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre varyansların homojen olduğu görülmektedir.

($p>.05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.28'deki gibidir.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Envanter ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kuruntu Kaygısı	Güzel Sanatlar Lisesi	486	17,25	5,34	2	1,076	0,342
	Genel/Anadolu Lisesi	163	17,91	5,63			
	Diğer	69	17,80	5,00			
	Toplam	718	17,45	5,37			
Duyuşsal Kaygı	Güzel Sanatlar Lisesi	486	27,94	7,15	2	1,652	0,192
	Genel/Anadolu Lisesi	163	29,02	6,89			
	Diğer	69	28,83	7,60			
	Toplam	718	28,27	7,14			
Sınav Kaygısı	Güzel Sanatlar Lisesi	486	45,19	11,86	2	1,542	0,215
	Genel/Anadolu Lisesi	163	46,93	11,95			
	Diğer	69	46,62	11,79			
	Toplam	718	45,72	11,89			

* $p<.05$

Tablo 4.28'deki sonuçlara göre, öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşsallık puan ortalamaları mezun oldukları lise türü gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p>0.05$). Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin mezun oldukları lise türünün sınav kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

4.4.4. Öğrencilerin Bireysel Çalgısına Göre Sınav Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin, sınav kaygısı toplam puan ve alt boyut kaygı puan ortalamalarının bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.29'te verilmiştir.

Tablo 4.29. Varyansların Homojenliği Sayıltısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Envanter ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Kuruntu Kaygısı	0,517	5	712	0,76
Duyuşsal Kaygı	1,789	5	712	0,11
Sınav Kaygısı	1,029	5	712	0,40

Tablo 4.29'a göre, anlamlılık düzeyleri *Sınav Kaygısı* için " $p= .40$ ", *Kuruntu Kaygısı* alt boyutu için " $p= .76$ ", *Duyuşsal Kaygı* alt boyutu için " $p= .11$ " olarak hesaplanmıştır.

Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.30'daki gibidir.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Envanter ve Alt Boyutları	Çalgı Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kuruntu Kaygısı	Piyano	55	16,11	5,65			
	Yaylı	270	17,23	5,44			
	Üflemeli	114	18,15	5,30			
	Gitar	107	18,21	5,22	5	1,644	0,146
	Bağlama	91	17,20	5,00			
	Diğer	81	17,40	5,55			
	Toplam	718	17,45	5,37			
Duyuşsal Kaygı	Piyano	55	27,35	8,29			
	Yaylı	270	28,10	6,85			
	Üflemeli	114	29,13	7,06			
	Gitar	107	28,93	7,39	5	0,850	0,515
	Bağlama	91	27,92	6,63			
	Diğer	81	27,77	7,63			
	Toplam	718	28,27	7,14			
Sınav Kaygısı	Piyano	55	43,45	13,18			
	Yaylı	270	45,33	11,70			
	Üflemeli	114	47,28	11,68			
	Gitar	107	47,14	12,01	5	1,241	0,288
	Bağlama	91	45,12	11,00			
	Diğer	81	45,16	12,57			
	Toplam	718	45,72	11,89			

* $p<.05$

Tablo 4.30'daki sonuçlara göre, öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşsallık puan ortalamaları bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p>0.05$). Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin çaldıkları bireysel çalgı türünün sınav kaygısı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

4.4.5. Öğrencilerin piyano eğitimine başlama yaşına göre sınav kaygısı düzeyleri

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ve alt boyut kaygı puan ortalamalarının piyano eğitimine başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.31'te verilmiştir.

Tablo 4.31. Varyansların Homojenliği Sayılısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Envanter ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Kuruntu Kaygısı	1,798	2	715	0,17
Duyuşsal Kaygı	1,098	2	715	0,33
Sınav Kaygısı	1,402	2	715	0,25

Tablo 4.31'e göre, anlamlılık düzeyleri *Sınav Kaygısı* için " $p = .25$ ", *Kuruntu Kaygısı* alt boyutu için " $p = .17$ ", *Duyuşsal Kaygı* alt boyutu için " $p = .33$ " olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.32'deki gibidir.

Tablo 4.32. Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Piyano Eğitimine Başlama Yaşı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Envanter ve Alt Boyutları	Piyano Eğitimine Başlama Yaşı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kuruntu Kaygısı	6-13 yaş arası	101	16,82	5,96	2	1,348	0,260
	14-17 yaş arası	412	17,40	5,20			
	18 yaş ve üstü	205	17,87	5,41			
	Toplam	718	17,45	5,37			
Duyuşsal Kaygı	6-13 yaş arası	101	27,55	7,78	2	1,408	0,245
	14-17 yaş arası	412	28,13	7,03			
	18 yaş ve üstü	205	28,91	7,03			
	Toplam	718	28,27	7,14			
Sınav Kaygısı	6-13 yaş arası	101	44,38	13,06	2	1,521	0,219
	14-17 yaş arası	412	45,52	11,61			
	18 yaş ve üstü	205	46,78	11,80			
	Toplam	718	45,72	11,89			

* $p < .05$

Tablo 4.32'deki sonuçlara göre, öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık puan ortalamaları piyano eğitime başlama yaşına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p > 0.05$). Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin piyano eğitime başlama yaşının sınav kaygısı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

4.4.6. Öğrencilerin günlük piyano çalma süresine göre sınav kaygısı düzeyleri

Öğrencilerin, sınav kaygısı toplam puan ve alt boyut kaygı puan ortalamalarının günlük piyano çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü

varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33. Varyansların Homojenliği Sayılısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Envanter ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Kuruntu Kaygısı	0,720	3	714	0,54
Duyuşsal Kaygı	0,531	3	714	0,66
Sınav Kaygısı	0,480	3	714	0,70

Tablo 4.33'e göre, anlamlılık düzeyleri *Sınav Kaygısı* için " $p = .70$ ", *Kuruntu Kaygısı* alt boyutu için " $p = .54$ ", *Duyuşsal Kaygı* alt boyutu için " $p = .66$ " olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.34'teki gibidir.

Tablo 4.34. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Günlük Piyano Çalma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Envanter ve Alt Boyutları	Piyano Çalma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kuruntu Kaygısı	Yarım saatten az	252	17,85	5,42	3	4,467	0,004*
	Yarım saat-1 saat arası	264	17,73	5,15			
	1-2 saat	147	17,14	5,28			
	2 saatten fazla	55	15,09	5,96			
	Toplam	718	17,45	5,37			
Duyuşsal Kaygı	Yarım saatten az	252	28,20	7,20	3	3,797	0,01*
	Yarım saat-1 saat arası	264	28,51	6,82			
	1-2 saat	147	29,04	7,25			
	2 saatten fazla	55	25,35	7,56			
	Toplam	718	28,27	7,14			
Sınav Kaygısı	Yarım saatten az	252	46,05	11,98	3	3,984	0,008*
	Yarım saat-1 saat arası	264	46,25	11,35			
	1-2 saat	147	46,18	11,89			
	2 saatten fazla	55	40,44	12,97			
	Toplam	718	45,72	11,89			

* $p < .05$

Tablo 4.34'teki sonuçlara göre, öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşsallık puan ortalamaları günlük piyano çalışma süresi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır ($p < 0.05$). Bu bulgunun ardından ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı *Scheffe Testi* sonuçları tablo 4.35'de verilmiştir.

Tablo 4.35. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Günlük Piyano Çalma Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Envanter ve Alt Boyutları	(I) Piyano Çalma Süresi	(J) Piyano Çalma Süresi	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Kuruntu Kaygısı	Yarım saatten az	Yarım saat-1 saat arası	0,114	0,470	1,00
		1-2 saat	0,706	0,554	0,65
		2 saatten fazla	2,758*	0,794	0,01
	Yarım saat-1 saat arası	Yarım saatten az	-0,114	0,470	1,00
		1-2 saat	0,592	0,549	0,76
		2 saatten fazla	2,644*	0,791	0,01
	1-2 saat	Yarım saatten az	-0,706	0,554	0,65
		Yarım saat-1 saat arası	-0,592	0,549	0,76
		2 saatten fazla	2,052	0,843	0,12
	2 saatten fazla	Yarım saatten az	-2,758*	0,794	0,01
		Yarım saat-1 saat arası	-2,644*	0,791	0,01
		1-2 saat	-2,052	0,843	0,12
Duyuşsal Kaygı	Yarım saatten az	Yarım saat-1 saat arası	-0,309	0,625	0,97
		1-2 saat	-0,838	0,737	0,73
		2 saatten fazla	2,857	1,057	0,06
	Yarım saat-1 saat arası	Yarım saatten az	0,309	0,625	0,97
		1-2 saat	-0,529	0,731	0,91
		2 saatten fazla	3,166*	1,052	0,03
	1-2 saat	Yarım saatten az	0,838	0,737	0,73
		Yarım saat-1 saat arası	0,529	0,731	0,91
		2 saatten fazla	3,695*	1,122	0,01
	2 saatten fazla	Yarım saatten az	-2,857	1,057	0,06
		Yarım saat-1 saat arası	-3,166*	1,052	0,03
		1-2 saat	-3,695*	1,122	0,01
Sınav Kaygısı	Yarım saatten az	Yarım saat-1 saat arası	-0,195	1,040	1,00
		1-2 saat	-0,132	1,226	1,00
		2 saatten fazla	5,615*	1,758	0,02
	Yarım saat-1 saat arası	Yarım saatten az	0,195	1,040	1,00
		1-2 saat	0,063	1,216	1,00
		2 saatten fazla	5,810*	1,751	0,01
	1-2 saat	Yarım saatten az	0,132	1,226	1,00
		Yarım saat-1 saat arası	-0,063	1,216	1,00
		2 saatten fazla	5,747*	1,867	0,02
	2 saatten fazla	Yarım saatten az	-5,615*	1,758	0,02
		Yarım saat-1 saat arası	-5,810*	1,751	0,01
		1-2 saat	-5,747*	1,867	0,02

*p<.05

Tablo 4.35'e göre, günde 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri 2 saatten az çalışanlara (Yarım saatten az, Yarım saat-1 saat arası ve 1-2 saat) göre daha düşük; Kuruntu kaygı düzeyi, 2 saatten fazla çalışan öğrencilerde 1 saatten az

çalışan (Yarım saatten az, Yarım saat-1 saat arası) öğrencilere göre daha düşük; Duyuşsal kaygı düzeyi, 2 saatten fazla çalışanların yarım saat-1 saat arası çalışanlar ile 1-2 saat arası çalışan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, piyano çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

4.4.7. Öğrencilerin piyano akademik başarı düzeylerine göre sınav kaygısı düzeyleri

Öğrencilerin, sınav kaygısı toplam puan ve alt boyut kaygı puan ortalamalarının akademik başarı notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (*One-Way ANOVA*) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olması gerektiğinden, önce Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testinin sonuçları Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36. Varyansların Homojenliği Sayılısının Test Edilmesi (Levene Testi)

Envanter ve Alt Boyutları	F	Sd1	Sd2	p
Kuruntu Kaygısı	1,216	4	713	0,30
Duyuşsal Kaygı	2,083	4	713	0,08
Sınav Kaygısı	1,813	4	713	0,12

Tablo 4.36’ya göre, anlamlılık düzeyleri *Sınav Kaygısı* için “ $p = .12$ ”, *Kuruntu Kaygısı* alt boyutu için “ $p = .30$ ”, *Duyuşsal Kaygı* alt boyutu için “ $p = .08$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, .05 anlamlılık düzeyine göre varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edilen gruplara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.37’deki gibidir

Tablo 4.37. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Piyano Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Envanter ve Alt Boyutları	Piyano Notu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kuruntu Kaygısı	AA-BA (100-85)	287	15,98	5,19	4	11,240	0,00*
	BB-CB (84-75)	175	17,71	4,81			
	CC-DC (74-65)	158	18,63	5,25			
	DD-FD (64-01)	56	19,61	6,01			
	FF (Devamsız)	42	19,10	5,89			
	Toplam	718	17,45	5,37			
Duyuşsal Kaygı	AA-BA (100-85)	287	26,95	7,13	4	5,190	0,00*
	BB-CB (84-75)	175	28,42	6,25			
	CC-DC (74-65)	158	29,43	7,28			
	DD-FD (64-01)	56	30,50	7,89			
	FF (Devamsız)	42	29,29	7,74			
	Toplam	718	28,27	7,14			
Sınav Kaygısı	AA-BA (100-85)	287	42,93	11,61	4	8,288	0,00*
	BB-CB (84-75)	175	46,13	10,40			
	CC-DC (74-65)	158	48,06	11,98			
	DD-FD (64-01)	56	50,11	13,37			
	FF (Devamsız)	42	48,38	13,11			
	Toplam	718	45,72	11,89			

*p<.05

Tablo 4.37'deki sonuçlara göre, öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşsallık puan ortalamaları piyano akademik başarı düzeyi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır ($p<0.05$). Bu bulgunun ardından ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı *Scheffe Testi* sonuçları Tablo 4.38'de verilmiştir.

Tablo 4.38. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Piyano Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Envanter ve Alt Boyutları	(I) Piyano Notu	(J) Piyano Notu	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Kuruntu Kaygısı	AA-BA (100-85)	BB-BC (84-75)	-1,735*	0,501	0,02
		CC-DC (74-65)	-2,654*	0,518	0,00
		DD-FD (64-01)	-3,628*	0,764	0,00
		FF (Devamsız)	-3,116*	0,864	0,01
	BB-BC (84-75)	AA-BA (100-85)	1,735*	0,501	0,02
		CC-DC (74-65)	-0,919	0,574	0,63
		DD-FD (64-01)	-1,893	0,803	0,24
		FF (Devamsız)	-1,381	0,898	0,67
	CC-DC (74-65)	AA-BA (100-85)	2,654*	0,518	0,00
		BB-BC (84-75)	0,919	0,574	0,63
		DD-FD (64-01)	-0,974	0,813	0,84
		FF (Devamsız)	-0,462	0,908	0,99
	DD-FD (64-01)	AA-BA (100-85)	3,628*	0,764	0,00
		BB-BC (84-75)	1,893	0,803	0,24
		CC-DC (74-65)	0,974	0,813	0,84
		FF (Devamsız)	0,512	1,067	0,99
	FF (Devamsız)	AA-BA (100-85)	3,116*	0,864	0,01
		BB-BC (84-75)	1,381	0,898	0,67
		CC-DC (74-65)	0,462	0,908	0,99
		DD-FD (64-01)	-0,512	1,067	0,99
Duyuşsal Kaygı	AA-BA (100-85)	BB-BC (84-75)	-1,462	0,677	0,32
		CC-DC (74-65)	-2,476*	0,699	0,01
		DD-FD (64-01)	-3,545*	1,031	0,02
		FF (Devamsız)	-2,331	1,166	0,41
	BB-BC (84-75)	AA-BA (100-85)	1,462	0,677	0,32
		CC-DC (74-65)	-1,013	0,775	0,79
		DD-FD (64-01)	-2,083	1,084	0,45
		FF (Devamsız)	-0,869	1,213	0,97
	CC-DC (74-65)	AA-BA (100-85)	2,476*	0,699	0,01
		BB-BC (84-75)	1,013	0,775	0,79
		DD-FD (64-01)	-1,070	1,098	0,92
		FF (Devamsız)	0,145	1,226	1,00
	DD-FD (64-01)	AA-BA (100-85)	3,545*	1,031	0,02
		BB-BC (84-75)	2,083	1,084	0,45
		CC-DC (74-65)	1,070	1,098	0,92
		FF (Devamsız)	1,214	1,441	0,95
	FF (Devamsız)	AA-BA (100-85)	2,331	1,166	0,41
		BB-BC (84-75)	0,869	1,213	0,97
		CC-DC (74-65)	-0,145	1,226	1,00
		DD-FD (64-01)	-1,214	1,441	0,95

Tablo 4.38'in devamı

Envanter ve Alt Boyutları	(I) Piyano Notu	(J) Piyano Notu	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Sınav Kaygısı	AA-BA (100-85)	BB-BC (84-75)	-3,198	1,117	0,09
		CC-DC (74-65)	-5,129*	1,154	0,00
		DD-FD (64-01)	-7,173*	1,702	0,00
		FF (Devamsız)	-5,447	1,925	0,09
	BB-BC (84-75)	AA-BA (100-85)	3,198	1,117	0,09
		CC-DC (74-65)	-1,932	1,279	0,68
		DD-FD (64-01)	-3,976	1,789	0,29
		FF (Devamsız)	-2,250	2,002	0,87
	CC-DC (74-65)	AA-BA (100-85)	5,129*	1,154	0,00
		BB-BC (84-75)	1,932	1,279	0,68
		DD-FD (64-01)	-2,044	1,812	0,87
		FF (Devamsız)	-0,318	2,023	1,00
	DD-FD (64-01)	AA-BA (100-85)	7,173*	1,702	0,00
		BB-BC (84-75)	3,976	1,789	0,29
		CC-DC (74-65)	2,044	1,812	0,87
		FF (Devamsız)	1,726	2,378	0,97
	FF (Devamsız)	AA-BA (100-85)	5,447	1,925	0,09
		BB-BC (84-75)	2,250	2,002	0,87
		CC-DC (74-65)	0,318	2,023	1,00
		DD-FD (64-01)	-1,726	2,378	0,97

*p<.05

Tablo 4.38'e göre, piyano dersi başarı notu AA-BA (100-85) olan öğrencilerin, sınav kaygısı toplam puanları ile kuruntu kaygısı puanlarının diğer başarı notuna sahip olan öğrenci gruplarına göre daha düşük; bu öğrencilerin duyuşsal kaygı puanlarının piyano başarı notu CC-DC (74-65) ve DD-FD (64-01) olan öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

4.5. Öğrencilerin Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda iki değişken arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.39'da verilmiştir.

Tablo 4.39. Öğrencilerin Piyano Performansı Öz Yeterlik Algısı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Saptanmasına Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Boyut		Sınav Kaygısı Envanteri ve Alt Boyutları		
			Kuruntu Kaygısı	Duyuşsal Kaygı	Sınav Kaygısı
Piyano Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları	Teknik Düzey Algısı	r	-,223**	-,187**	-,213**
		p	0,000	0,000	0,000
	Sahne Kaygısı Algısı	r	-,391**	-,420**	-,429**
		p	0,000	0,000	0,000
	Performans Düzeyi Algısı	r	-,309**	-,243**	-,286**
		p	0,000	0,000	0,000
	Piyano Performansı	r	-,381**	-,344**	-,379**
	Öz Yeterlik Algısı	p	0,000	0,000	0,000

** Korelasyon (r) 0.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü). (p<.01)

Tablo 4.39'a göre öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri (r piyano performansı özyeterlik*toplam sınav kaygısı=-0,379; p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı düzeyleri yükseldikçe, sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 4.39'a göre piyano performansı öz yeterlik algısı ölçeği alt boyutları ile sınav kaygısı envanteri alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise;

- Öğrencilerin teknik düzey algısı ile; kuruntu kaygı düzeyleri (r teknik düzey algısı* kuruntu kaygısı=-0,223; p<.01) duyuşsal kaygı düzeyleri (r teknik düzey algısı*duyuşsal kaygı=-0,187; p<.01) ve toplam sınav kaygısı düzeyleri (r teknik düzey algısı*toplam sınav kaygısı=-0,213; p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin sahne kaygısı düzeyleri ile; kuruntu kaygı düzeyleri (r performans düzeyi algısı*kuruntu kaygısı=-0,391; p<.01), duyuşsal kaygı düzeyleri (r performans düzeyi algısı*duyuşsal kaygı=-0,420; p<.01) ve toplam sınav kaygısı düzeyleri (r performans düzeyi algısı*toplam sınav kaygısı=-0,429; p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin performans düzey algıları ile; kuruntu kaygı düzeyleri (r sahne kaygısı algısı*kuruntu kaygısı=-0,309; p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki, duyuşsal kaygı düzeyleri (r sahne kaygısı algısı*duyuşsal kaygı=-0,243; p<.01)

ve toplam sınav kaygısı düzeyleri ($r_{\text{sahne kaygısı algısı*toplam sınav kaygısı}}=-0,286$; $p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

- d) Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algı düzeyleri ile; kuruntu kaygı düzeyleri ($r_{\text{piyano performansı özyeterlik*kuruntu kaygısı}}=-0,381$; $p<.01$) ve duyuşsal kaygı düzeyleri ($r_{\text{piyano performansı özyeterlik*duyuşsal kaygısı}}=-0,344$; $p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, önerilerine ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ile sınav kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

1. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre piyano performansı öz yeterlik algıları orta düzeyde; teknik düzey ve sahne kaygısı algıları orta düzeyde, performans düzeyi algıları ise yüksek düzeydedir.
2. Kadınların piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı puanları ile erkeklerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algı puanları arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadınların teknik düzey ve performans düzeyi algı puanları erkeklerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, kadınların erkeklere göre piyanoda teknik olarak kendilerini daha başarılı algıladıklarını ve kendi piyano performans başarılarına ilişkin daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermiştir. Sahne kaygısı alt boyutuna ilişkin algı puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması ise topluluk karşısında piyano çalma kaygısının cinsiyet değişkeni açısından fark yaratmadığını göstermiştir.
3. Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile sahne kaygısı algısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları öğrenim gördükleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır. Buna karşın, öğrencilerin teknik düzey algısı alt boyut puan ortalamalarının sınıf gruplarına göre dördüncü sınıf öğrenci grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin piyanoda teknik olarak kendilerini başarılı algılama düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ise farklılaşmamaktadır.

4. Öğrencilerin performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları, mezun oldukları lise türü gruplarına göre anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Buna karşın, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey ve sahne kaygısı algısı alt boyut puan ortalamaları güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Ortaya çıkan bu bulgudan, güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde piyano performansına yönelik öz yeterlik algısına sahip oldukları, teknik düzeye ilişkin kendilerini daha yeterli algıladıkları ve sahnede piyano çalarken kendilerini daha rahat olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları bireysel çalgı gruplarına göre çalgısı piyano olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarının, bireysel çalgısı piyano olmayan diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bireysel çalgısı piyano olan öğrencilerin; kendi piyano tekniğine ilişkin algılarının, bireysel çalgısı gitar ve bağlama olan öğrencilere göre daha yüksek; topluluk önünde piyano çalma performanslarına ilişkin algılarının bireysel çalgısı yaylı, üflemlî ve gitar olan öğrencilere göre daha yüksek ve kendi piyano performans başarısına ilişkin algılarının ise bireysel çalgısı üflemlî ve gitar olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
6. Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları piyano eğitime başlama yaşı gruplarına göre 6-13 yaş grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Elde edilen bu bulgu, piyano eğitime 6-13 yaş grubunda başlayan öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre teknik yeterlik ve kendi piyano performans başarılarına ilişkin daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını, sahne kaygısını ise daha düşük düzeyde algıladıklarını göstermiştir. Bununla birlikte piyano eğitime 14-17 yaşlarında başlayan öğrenciler 18 yaş ve üstü öğrencilere göre piyano performansına yönelik daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları ve piyano tekniğine ilişkin kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür.

7. Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları günlük piyano çalışma süresi gruplarına göre piyano çalışma süresi 2 saatten fazla olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Bu bulgudan günlük piyano çalışma süresi yükseldikçe öğrencilerin piyano performansına ilişkin öz yeterlik algılarının, kendi piyano tekniğine ve piyano performans başarısına ilişkin algılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte piyano çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin topluluk önünde piyano çalarken tedirgin olmadığı ve daha iyi performans sergilediğine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmüştür.
8. Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algısı alt boyut puan ortalamaları akademik başarı notları gruplarına göre notu AA-BA olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Bu bulgudan piyano dersi başarı notu yükseldikçe öğrencilerin piyano performansına ilişkin öz yeterlik algılarının, kendi piyano tekniğine ve piyano performans başarısına ilişkin algılarının yükseldiği, sahne kaygısına ilişkin algılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
9. Öğrencilerin sınav kaygısı envanterinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Envanterin alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin kuruntu ve duyuşsal kaygılarının da orta düzeyde olduğu görülmüştür.
10. Kadınların sınav kaygısı toplam puanları erkeklerin sınav kaygısı toplam puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Kuruntu alt boyutu puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yok iken kadınların duyuşsallık alt boyut puanlarının erkeklerin duyuşsallık puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin kaygılarının bilişsel yönüne ilişkin benzer özelliklere sahip oldukları, buna karşın kadınların sınav kaygısını yaşarken erkeklere göre daha çok fizyolojik tepkiler verdikleri görülmüştür.
11. Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşsallık alt boyut puan ortalamaları öğrenim gördükleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır.

12. Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık alt boyut puan ortalamaları mezun oldukları lise türü gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır.
13. Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık alt boyut puan ortalamaları bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmamıştır.
14. Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık alt boyut puan ortalamaları piyano eğitime başlama yaşına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır.
15. Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık alt boyut puan ortalamaları günlük piyano çalışma süresi gruplarına göre günde 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Buna göre piyano çalışmaya daha az zaman ayıran öğrenciler daha yüksek kaygı düzeyine sahiptir.
16. Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık alt boyut puan ortalamaları piyano akademik başarı düzeyi gruplarına göre başarı notu AA-BA olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Buna göre akademik başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri azalmaktadır.
17. Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; piyano performansı öz yeterlik algı ölçeği alt boyutları ile sınav kaygısı envanteri alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algı düzeyleri yükseldikçe, sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ile sınav kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgular, literatürdeki diğer çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmış, benzer ve farklılaşan noktalar tartışılmıştır.

5.2.1. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma

Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre piyano performansı öz yeterlik algıları orta düzeyde; teknik düzey ve sahne kaygısı algıları orta düzeyde, performans düzeyi algıları ise yüksek düzeydedir. Babacan ve Babacan (2017) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının piyano performans öz yeterlik inançlarının, piyano performansı, teknik düzey ve sahne kaygılarının orta düzeyde olduğu, performans düzeylerinin iyi derecede olduğunu saptamıştır. Gün (2014) araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik algılarının orta düzeyde; teknik düzey algılarının yüksek düzeyde ve sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarının orta düzeyde olduğuna saptamıştır. Pirlibeylioğlu (2015)'nin yaptığı araştırmada Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin; piyano performansı öz yeterlik algılarının düşük düzey olduğu, teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarının da orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Buna göre eldeki araştırmaların sonuçları, Babacan ve Babacan (2017) yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, Gün (2014)'ün araştırmasındaki piyano performans öz yeterlik algıları ve performans düzeyi algıları ile ilgili elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermiş, teknik düzey algıları daha düşük olarak saptanmış ve sahne kaygısı algılarında ise yüksek bir düzey ortaya çıkmıştır. Pirlibeylioğlu (2015)'nin araştırmasının bulgularıyla piyano performansı öz yeterlik algıları açısından çelişmekte, teknik düzey ve sahne kaygısı ve performans düzeyi algısı açısından paralellik göstermektedir. Yukarıdaki üç araştırmadan hareketle Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında okuyan öğrencilerin sahne kaygısına yönelik sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sahne performansına yönelik kaygılı oldukları, bu kaygıdan dolayı stres ve heyecan yaşadıkları ve bu bağlamda yeterli sahne deneyimine sahip olmadıkları düşünülmektedir.

5.2.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma

Kadınların piyano performansına yönelik öz yeterlik algısı puanları ile erkeklerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algı puanları arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadınların teknik düzey ve performans düzeyi algı puanları erkeklerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, kadınların erkeklere göre piyanoda teknik olarak kendilerini daha başarılı

algıladıklarını ve kendi piyano performans başarısına ilişkin daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermiştir. Sahne kaygısı alt boyutuna ilişkin algı puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması ise topluluk karşısında piyano çalma kaygısının cinsiyet değişkeni açısından fark yaratmadığını göstermiştir. Ünal (2019)'ın yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğu, Jelen (2017)'in yaptığı çalışmada kadın müzik öğretmeni adaylarının performans kaygı düzeylerinin erkek müzik öğretmeni adaylarının performans kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu, Girgin (2017)'nin yaptığı çalışmada kadın müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı öz yeterlik inancı genel ortalamalarının erkek müzik öğretmeni adaylarından düşük olduğu, Pirlibeylioğlu (2015)'nin yaptığı çalışmada kadın müzik öğretmeni adaylarının piyano performans öz yeterlik algılarının erkek adaylardan daha yüksek olduğu, Otacıoğlu (2008)'nin yaptığı çalışmada müzik öğretmenliği Okul Deneyimi I uygulamalarına katılan kadın öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerin erkek öğretmen adaylardan anlamlı derecede yüksek olduğu, Eğilmez (2015)'in yaptığı çalışmada erkek müzik öğretmeni adaylarının piyano performans öz yeterlik algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu, Özmenteş (2014)'in yaptığı çalışmada mesleki müzik eğitimi alan erkek öğrencilerin müzik öz yeterliklerinin kadın öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Müzik eğitimi alan yazında öz yeterlik ile ilgili yapılmış çeşitli konulara ilişkin çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını içeren çalışmalar bulunmaktadır (Koca, 2013; Gün, 2014; Yokuş, 2014; Babacan ve Babacan, 2017). Buna göre bu çalışmada elde edilen sonuçlar, Jelen (2017), Pirlibeylioğlu (2015) ve Otacıoğlu (2008)'nin araştırma bulgularını desteklemekte, Ünal (2019), Girgin (2017), Eğilmez (2015) ve Özmenteş (2014)'in bulgularıyla çelişmektedir. Bu bağlamda, müzik eğitimi alanındaki öz yeterlik algısıyla ilgili elde edilen çelişkili bulguların, öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine sahip olması, farklı sosyo – kültürel yaşamlarının olması ve farklı bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip olmaları gibi bireysel farklılıklardan dolayı ileri gelmiş olabileceği düşünülmektedir.

5.2.3. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma

Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile sahne kaygısı algısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları öğrenim gördükleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır. Buna karşın, öğrencilerin teknik düzey algısı alt boyut puan ortalamalarının sınıf gruplarına göre dördüncü sınıf öğrenci grubu

lehine anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin piyanoda teknik olarak kendilerini başarılı algılama düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ise farklılaşmamaktadır. Kurtuldu (2017) müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik algıları genel ortalamalarının sınıf gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğilmez (2015) müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik algıları genel ortalamalarının sınıf gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alt boyutlarda ise teknik seviyenin birinci sınıflara göre üçüncü sınıflarda daha yüksek olduğu ve son sınıfların piyano dersi olmadığı için farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Babacan ve Babacan (2017) müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik algılarının, teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algısı alt boyutlarının sınıf gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gün (2014) müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik algıları genel ortalamalarının sınıf gruplarına göre farklılaşmadığını, alt boyutlarda 4. sınıf öğrencilerinin sahne kaygısı puanlarının alt sınıflarda okuyan müzik öğretmeni adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Jelen (2017)'in yaptığı araştırmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğunu ve bu farkın 1. sınıf ve 2. sınıf müzik öğretmeni adaylarının 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarının öz yeterliklerinden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada elde edilen piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile sahne kaygısı algısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmadığına ilişkin elde edilen sonuç, Kurtuldu (2017), Eğilmez (2015), Babacan ve Babacan (2017) ve Gün (2014)'ün araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte, Jelen (2017)'in çalışmasının sonuçlarıyla çelişmektedir. Bunun yanında bu araştırmada elde edilen dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin piyanoda teknik olarak kendilerini yeterli algılama düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı seviyede daha yüksek olmasının, lisans eğitiminin son senesinde bulunan öğrencilerin aldıkları piyano eğitiminin süresinin uzunluğu ve piyanoya ilişkin edindikleri deneyimlerin daha fazla oluşu ile ilgili olduğu söylenebilir.

5.2.4. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma

Öğrencilerin performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları, mezun oldukları lise türü gruplarına göre anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Buna karşın, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey ve sahne kaygısı algısı alt boyut puan ortalamaları güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Ortaya çıkan bu bulgudan, güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde piyano performansına yönelik öz yeterlik algısına sahip oldukları, teknik düzeye ilişkin kendilerini daha yeterli algıladıkları ve sahnede piyano çalarken kendilerini daha rahat algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ünal (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterlikleri ile mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Gün (2014) yaptığı çalışmada müzik öğretmeni adaylarının performans düzey algısı alt boyut puan ortalamalarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır. Eğilmez (2015) güzel sanatlar lisesinden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının teknik düzey algıları ve sahne kaygısı algılarının diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedenini ise öğrencilerin güzel sanatlar lisesinde 4 yıl boyunca aldığı piyano eğitime bağlamıştır. Piji (2007) güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin üniversite öğrenimlerine başladıklarında piyano ile eşlik yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Buna karşın Kurtuldu (2017), Babacan ve Babacan (2017), Gün (2014) ve Pirlibeylioğlu (2015) müzik öğretmeni adaylarının piyano performans öz yeterlik algıları genel ortalamalarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, Ünal (2019) ve Eğilmez (2015)'in araştırma bulgularını desteklemekte, Kurtuldu (2017), Babacan ve Babacan, (2017), Gün (2014), ve Pirlibeylioğlu (2015)'nin elde ettiği sonuçlarla çelişmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, lisans eğitiminden önce müzik eğitime başlamış ve güzel sanatlar lisesinde dört yıl eğitim alarak müzik öğretmenliği programına devam etmiş olan öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı düzeylerinin yüksek olmasının, diğer okullardan mezun olan öğrencilere kıyasla daha uzun süreli bir eğitim almış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.2.5. Öğrencilerin bireysel çalgı dersine göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma

Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları bireysel çalgı gruplarına göre çalgısı piyano olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Öğrencilerin piyano performansına yönelik öz yeterlik algılarının, bireysel çalgısı piyano olmayan diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bireysel çalgısı piyano olan öğrencilerin; piyano tekniğine ilişkin algılarının, bireysel çalgısı gitar ve bağlama olan öğrencilere göre daha yüksek; topluluk önünde piyano çalma performanslarına ilişkin algılarının bireysel çalgısı yaylı, üflemeli ve gitar olan öğrencilere göre daha yüksek ve piyano performans başarısına ilişkin algılarının ise bireysel çalgısı üflemeli ve gitar olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Pirlibeylioğlu (2015) yaptığı araştırmada bireysel çalgısı piyano olan öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarının bireysel çalgısı piyano olmayan öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarının ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuç Pirlibeylioğlu (2015)'nin çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Konuyla ilgili Pirlibeylioğlu (2015)'nin yaptığı araştırmadan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda bireysel çalgısı piyano olan öğrencilerin piyanoya daha fazla vakit ayırmaları ve piyano ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler açısından, bireysel çalgısı bağlama, gitar ve üflemeli çalgılar olan öğrencilere göre kendilerini daha fazla yeterli algıladıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.2.6. Öğrencilerin piyano eğitime başlama yaşına göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma

Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları piyano eğitime başlama yaşı gruplarına göre 6-13 yaş grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Elde edilen bu bulgu, piyano eğitime 6-13 yaş grubunda başlayan öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre teknik yeterlik ve kendi piyano performans başarılarına ilişkin daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını, sahne kaygısını ise daha az algıladıklarını göstermiştir. Bununla birlikte piyano eğitime 14-17 yaşlarında başlayan öğrenciler 18 yaş ve üstü öğrencilere göre piyano performansına yönelik daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları ve piyano tekniğine ilişkin kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Pirlibeylioğlu (2015) yaptığı

araştırmada öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları, piyano eğitimine başlama yaşı gruplarına göre 9-13 yaş grubu öğrencilerle 18-22 yaş aralığında piyanoya başlayan öğrenciler arasında; 9-13 yaş lehine anlamlı bir fark yaratmıştır. Müzik eğitimi alan yazında öz yeterlik ile ilgili yapılmış çeşitli konulara ilişkin araştırmalarda yaş değişkeni açısından anlamlı fark olduğu içeren araştırmalar bulunmaktadır (Piji, 2007; Ak, 2018; Ünal, 2019).

5.2.7. Öğrencilerin günlük piyano çalışma süresine göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma

Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları günlük piyano çalışma süresi gruplarına göre piyano çalışma süresi 2 saatten fazla olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Bu bulgudan piyano çalışma süresi arttıkça öğrencilerin piyano performansına ilişkin öz yeterlik algılarının, piyano tekniğine ve piyano performans başarısına ilişkin algılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte piyano çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin sahne kaygısı algısına göre topluluk önünde piyano çalarken tedirgin olmadığına ve daha iyi performans sergilediğine inandığı görülmüştür. Babacan ve Babacan (2017)'nin yaptığı araştırmada öğrencilerin piyano performans öz yeterlik algıları ile piyano çalışma süresi arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Araştırma sonucunda teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları günlük piyano çalışma süresi gruplarına göre piyano çalışma süresi 2 saatten fazla olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Pirlibeylioğlu (2015)'nin yaptığı araştırmada öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarının günlük piyano çalışma süresine göre anlamlı bir fark bulmuştur. Bu fark 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin en yüksek, 1 saatten az çalışan öğrencilerin en düşük öz yeterlik algısına sahip olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Gün (2014)'ün araştırmasında öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamaları günlük piyano çalışma süresi gruplarına göre piyano çalışma süresi 2 saatten fazla olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark yaratmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuç Babacan ve Babacan (2017), Pirlibeylioğlu (2015) ve Gün (2014)'ün çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuca ilişkin

öğrencilerin piyano çalışma süreleri arttıkça, piyano performansı öz yeterlik algıları, teknik düzey ve performans düzey algıları da artmaktadır.

5.2.8. Öğrencilerin piyano dersi akademik başarı notuna göre piyano performansı öz yeterlik algılarına ait bulgulara yönelik tartışma

Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algısı alt boyut puan ortalamaları akademik başarı notları gruplarına göre notu AA-BA olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Bu bulgudan piyano dersi başarı notu yükseldikçe öğrencilerin piyano performansına ilişkin öz yeterlik algılarının, piyano tekniğine ve piyano performans başarısına ilişkin algılarının yükseldiği, bununla birlikte sahne kaygısını daha az yaşadıklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kurtuldu (2017) yaptığı araştırmada öğrencilerin piyano performans öz yeterlik algıları; yüksek başarı sağlayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Öğrencilerin başarı düzeylerinin doğru orantılı artması ile öz yeterlilik algılarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Gün (2014) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algısı alt boyut ortalamaları akademik başarı notlarına göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Akademik başarı notları AA-BA ve BB-CB olan öğrencilerin teknik düzey algılarının yüksek olduğunu, daha az sahne kaygısı yaşadıklarını, bu sebepten dolayı piyano performanslarını topluluk önünde sunarken kendilerine güvendiklerini ifade etmiştir. Akademik başarı notu AA-BA olan öğrencilerin diğer akademik başarı notlarına sahip öğrencilere göre performans düzeylerinin yüksek olduğunu ve kendilerine daha çok güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Babacan ve Babacan (2017) öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algısı alt boyut puan ortalamaları akademik başarı notları gruplarına göre notu AA-BA olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Müzik eğitimi alan yazında öz yeterlik ile ilgili yapılmış çeşitli konulara ilişkin araştırmalarda akademik başarı notu değişkeni açısından anlamlı fark olduğu içeren araştırmalar bulunmaktadır. Birer ve Sonsel (2013) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasında notu 3.51 ve üstü olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuç yukarıdaki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Piyano dersi akademik başarı notu yüksek olan öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı, teknik düzey algısı ve performans düzeyi algılarının, piyano dersi akademik notu düşük olan öğrencilere göre yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

5.2.9. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma

Öğrencilerin sınav kaygısı envanterinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Envanterin alt boyutları incelendiğinde de öğrencilerin kuruntu ve duyuşsal kaygıları orta düzeydedir. Yücel, şen ve şen (2019) yaptığı araştırmada güzel sanatlar lisesinde okuyan müzik bölümü ğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Piji (2010) müzik ğretmeni adaylarının sınav kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurtuldu ve Aksu (2015) yaptığı araştırmada müzik ğretmeni adaylarının piyano dersi sınav kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konuyla ilgili müzik eğitimi alan yazında Yücel, şen ve şen (2019), Kurtuldu ve Aksu (2015) ve Piji Küçük (2010)' n yaptığı araştırmadan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Müzik eğitimi dışında diğer eğitim alanlarında da sınav kaygısı ile ilgili yapılmış çeşitli konulara ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Kaan Softa, Ulaş Karaahmetoğlu ve çabuk (2014)'un yaptığı araştırmada lise son sınıf ğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu; envanterin alt boyutlarında ise kuruntu kaygılarının düşük, duyuşsal kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kapıkıran (2002) yaptığı araştırmada niversite ğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu; envanterin alt boyutlarında ise kuruntu kaygılarının düşük, duyuşsal kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydoğmuş (2016) yaptığı araştırmada mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin orta düzeyde olduğu; envanterin alt boyutlarında öğrencilerin kuruntu ve duyuşsal kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koç (2013) yaptığı araştırmada kamu personeli seçme sınavına hazırlanan ğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güler ve akır (2013) yaptığı araştırmada lise son ğrencilerinin orta düzeyde olduğunu; envanterin alt boyutlarında öğrencilerin kuruntu ve duyuşsal kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. şahinler (2018) tarafından yapılan araştırmada on ikinci sınıf lise ğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin orta

düzeyde olduğu; envanterin alt boyutlarında öğrencilerin kuruntu kaygılarının düşük ve duyuşsal kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı envanterinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu ve envanterin alt boyutları incelendiğinde de öğrencilerin kuruntu ve duyuşsal kaygıları orta düzeyde olduğu ile ilgili sonuç; Yücel, Şen ve Şen (2019), Piji Küçük (2010), Aydoğmuş (2016), Güler ve Çakır (2013), Koç (2013) ve Şahinler (2018)'in elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermekte, Kapıkıran (2002) ve Ulaş Karaahmetoğlu ve Çabuk (2014), Kurtuldu ve Aksu (2015)'nin elde ettiği sonuçlarla çelişmektedir.

Yukarıdaki araştırmalardan hareketle müzik eğitimi anabilim dallarında okuyan öğrencilerin sınav kaygısına yönelik sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin orta düzey kaygıya sahip olmaları piyano sınavlarını ciddiye aldıklarını bu sebepten ötürü sınav esnasında piyano performanslarına odaklandıkları düşünülebilir.

5.2.10. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma

Araştırma sonuçlarına göre kadınların sınav kaygısı toplam puanları erkeklerin sınav kaygısı toplam puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kuruntu puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yok iken, kadınların duyuşsallık puanlarının erkeklerin duyuşsallık puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin kaygılarının bilişsel yönüne ilişkin benzer özelliklere sahip oldukları, buna karşın kadınların sınav kaygısını yaşarken erkeklere göre daha çok fizyolojik tepkiler verdikleri görülmüştür. Yavuzdoğan (2004) yaptığı araştırmada müzik eğitimi alan çalgı ve şan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin kadınların lehine anlamlı bir fark içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Piji Küçük (2010) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır. Nacakcı ve Dalkıran (2011) yaptığı araştırmada Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin bireysel çalgı sınav kaygısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine anlamlı bir fark içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Kurtuldu ve Aksu (2015) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi sınav kaygısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir içerdiği sonucunu bulmuştur. Ortaya çıkan farka göre kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilerden daha fazladır. Yücel, Şen ve Şen (2019) yaptığı araştırmada güzel sanatlar

lisesinde okuyan müzik bölümü öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Müzik eğitimi alan yazın dışında diğer eğitim alanlarında da öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik yapılmış çeşitli konulara ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Kaçan Softa, Ulaş Karaahmetoğlu ve Çabuk (2014) yaptığı araştırmada lise son sınıf kız öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları erkek öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuruntu puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yok iken, kızların duyuşsallık puanlarının erkeklerin duyuşsallık puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydoğmuş (2016) yaptığı araştırmada mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kuruntu puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yok iken, kızların duyuşsallık puanlarının erkeklerin duyuşsallık puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çakmak (2017) yaptığı araştırmada 7. ve 8. Sınıf kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Şahinler (2018) yaptığı araştırmada lisede okuyan son sınıf kız öğrencilerin erkeklerden anlamlı düzeyde daha fazla sınav kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Buna göre eldeki araştırmaların sonuçları karşılaştırıldığında bu araştırma; Yavuzdoğan (2004), Kaçan Softa, Ulaş Karaahmetoğlu ve Çabuk (2014), Aydoğmuş (2016), Çakmak (2017), Nacakcı ve Dalkıran (2011), Kurtuldu ve Aksu (2015), Şahinler (2018) benzerlik göstermekte, Yücel, Şen ve Şen (2019) ve Piji Küçük (2010)'ün araştırmasıyla çelişmektedir. Yukarıdaki yedi araştırmadan hareketle kadın öğrencilerin erkeklere oranla daha duygusal bir yapıya sahip olmalarının sınav kaygılarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak bu araştırmada kadınların fizyolojik belirtileri (sınav sırasında kalp atışının hızlanması, ellerin titremesi, terleme vb.) erkeklere göre daha çok yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

5.2.11. Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşsallık puan ortalamaları öğrenim gördükleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır. Piji

Küçük (2010) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı düzeylerinin öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır. Yücel, Şen ve Şen (2019) yaptığı araştırmada güzel sanatlar lisesinde okuyan müzik bölümü öğrencilerinin sınav kaygısı genel ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır. Yavuzdoğan (2004) yaptığı araştırmada müzik eğitimi alan çalgı ve şan öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Müzik eğitimi alan yazın dışında diğer eğitim alanlarında da öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik yapılmış çeşitli konulara ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Aydoğmuş (2016) yaptığı araştırmada mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşallık puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Koç (2013) yaptığı araştırmada kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeylerinin öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Buna göre eldeki araştırmaların sonuçları karşılaştırıldığında bu araştırma; Piji Küçük (2010), Yücel, Şen ve Şen (2019), Yavuzdoğan (2004), Aydoğmuş (2016) ve Koç (2013) benzerlik göstermektedir.

5.2.12. Öğrencilerin mezun olunan lise türüne göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyuşallık puan ortalamaları mezun oldukları lise türü gruplarına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır. Piji Küçük (2010) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı düzeylerinin mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır. Yavuzdoğan (2004) yaptığı araştırmada müzik eğitimi alan çalgı ve şan öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin lise değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır. Nacakcı ve Dalkıran (2011) yaptığı araştırmada Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır. Kurtuldu ve Aksu (2015) yaptığı

araştırmada müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi sınav kaygı puanlarının mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Müzik eğitimi alan yazın dışında diğer eğitim alanlarında da öğrencilerin mezun olunan lise türüne göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik yapılmış çeşitli konulara ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Koç (2013) yaptığı araştırmada kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeylerinin mezun oldukları lise türü göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuç ve yukarıdaki araştırmadan hareketle Piji Küçük (2010), Yavuzdoğan (2004), Nacakcı ve Dalkıran (2011), Kurtuldu ve Aksu (2015), Koç (2013)'un araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin, bu kurumlarda aldıkları dört senelik eğitim ve yaşadıkları deneyimler dolayısıyla diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha düşük olacağı yönündeydi. Beklenen sonuçlara karşılık, öğrencilerin lisans eğitimleri öncesinde aldıkları müzik eğitiminin süresinin, katıldıkları performans sınavlarında yaşadıkları deneyimlerin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde fark yaratmadığı görülmüştür.

5.2.12. Öğrencilerin bireysel çalgısı türüne göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık puan ortalamaları bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmamıştır. Yavuzdoğan (2004) yaptığı araştırmada müzik eğitimi alan çalgı ve şan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin bireysel çalgısı türüne göre anlamlı bir fark içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Müzik eğitimi alanyazında Yavuzdoğan (2004) yaptığı araştırmadan başka bir örnek araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuç Yavuzdoğan (2004)'nın araştırmasıyla benzerlik göstermektedir.

5.2.13. Öğrencilerin piyano eğitimine başlama yaşına göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık puan ortalamaları piyano eğitimine başlama yaşına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır. Müzik eğitimi alanyazında bu değişkene benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Elde edilen bu

sonuca ilişkin, piyano eğitimine küçük yaşlarda başlamış olan öğrencilerin daha ileri yaşlarda başlayanlara göre sınav kaygı düzeylerinin daha düşük olması beklenmekteydi.

5.2.14. Öğrencilerin günlük piyano çalışma süresine göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık puan ortalamaları günlük piyano çalışma süresi gruplarına göre günde 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Buna göre piyano çalışmaya daha az zaman ayıran öğrenciler daha yüksek kaygı düzeyine sahiptir. Yavuzdoğan (2004) yaptığı araştırmada müzik eğitimi alan çalgı ve şan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin günlük çalışma süresine göre günde 1-2 saat ve 2 saatten fazla çalışanların lehine anlamlı bir fark içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Müzik eğitimi alan yazında Yavuzdoğan (2004)'ın yaptığı araştırmadan başka bir örnek araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuç Yavuzdoğan (2004)'nın araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda günde 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin başarıya ulaşmak için düzenli, planlı ve programlı bir şekilde yaptıkları çalışmaların sınav kaygısı düzeylerini düşürdüğü söylenebilir.

5.2.15. Öğrencilerin piyano akademik başarı düzeyi gruplarına göre sınav kaygısı düzeylerine yönelik tartışma

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamaları ile kuruntu ve duyusallık puan ortalamaları piyano akademik başarı düzeyi gruplarına göre başarı notu AA-BA olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Buna göre akademik başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri azalmaktadır. Nacakcı ve Dalkıran (2011) yaptığı araştırmada Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin akademik başarı durumlarına göre sınav kaygıları arasında akademik başarı puanları 41-60 olan öğrencilerin akademik başarı puanı 81-100 olanlardan daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurtuldu ve Aksu (2015) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının piyano başarıları yükseldikçe sınav kaygılarının azaldığı ve buna karşılık piyano başarıları düştükçe sınav kaygılarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuç Nacakcı ve Dalkıran (2011) ve Kurtuldu ve Aksu (2015)'nin araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenciler düzenli ve programlı çalışıp başarı elde ettikçe kaygılarının azaldığı, çalışma yetersizliği ve planlama eksikliği

oldukça başarısızlığın olduğu ve bu durumun da öğrenciler üzerinde kaygı yarattığı düşünülmektedir.

5.2.16. Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algı düzeyleri ile sınav kaygı düzeylerine yönelik tartışma

Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; piyano performansı öz yeterlik algı ölçeği alt boyutları ile sınav kaygısı envanteri alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algı düzeyleri yükseldikçe, sınav kaygı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erzen (2013) yaptığı araştırmada üniversite sınavlarına hazırlanan ergenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki; öz yeterlik algı ölçeği alt boyutları ile sınav kaygı envanteri alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının, öğrencilerin başarılı bir performans sergilemesine, motivasyonlarının artmasına ve sınav kaygılarının azalmasına sebep olabileceği; öz yeterlik algılarının düşük olmasının ise öğrencilerin sınav esnasında gergin olmasına, performanslarını kontrol edememesine ve bu duygu durumlarına bağlı olarak yoğun bir kaygı yaşamasına sebep olabileceği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ile sınav kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

- Öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarıyla ilgili elde edilen teknik düzey ve sahne kaygısı algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna dayanarak; öğrencilerin teknik düzey algısı düzeylerinin artırılması için piyano öğretim elemanları tarafından geliştirici egzersizler ve etütlere daha fazla yer verilmesi

önerilebilir. Öğrencilerin sahne kaygılarının azaltılması için Müzik Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Piyano Eğitimi derslerinin dönem sayısının ve haftalık ders saatinin arttırılması, öğrencilerin yer alacağı konser ve dinletilerin düzenli ve programlı yaptırılması, piyano sınavlarının herkese açık bir ortamda yapılması, öğrencilerin sürekli piyano ile birlikteliğini sağlayarak onlara zengin bir deneyim sağlanması önerilebilir.

- Kadınların teknik düzey ve performans düzeyi algı puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna dayanarak; erkek öğrencilerin teknik düzey ve performans düzeyi algı puanlarını arttırmak için, seviyelerine uygun etüt ve eserlere daha fazla yer verilmesi, konser ve dinletilerde yer almalarının sağlanması önerilebilir.
- Araştırmada öğrencilerin performans düzeyi algılarının güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrenciler ve diğer liselerden mezun olan öğrenciler açısından fark yaratmadığı sonucuna dayanarak; güzel sanatlar lisesinde öğrencilerin daha sık konser/dinleti vb. etkinliklerde yer alması ve öğrencilerin performans öncesi hazır bulunuşluklarıyla ilgili çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Günde 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algısı toplam puan ortalamaları ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzey algısı alt boyut puan ortalamalarının, günde 1- 2 saat ve yarım saat piyano çalışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna dayanarak; Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki piyano sayısı, çalışma odası vb. gibi fiziksel olanakların öğrenci sayısına göre düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin piyano çalışmalarına ilişkin öz düzenleme becerileri üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Piyano performansı öz yeterlik algısı ile teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algısının akademik başarı notu AA-BA olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı sonucuna dayanarak; başarı notu düşük olan öğrencilerin öğretim elemanları tarafından konserlerde yer almasının sağlanması ve performans gösterilecek konser ya da sınav öncesinde kaygı düzeyini azaltacak çeşitli çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Öğrencilerin sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna dayanarak; öğrencilerin eğitim dönemi sürecinde, sistematik çalışma alışkanlıkları ile ilgili bilgilendirilmesi ve çalışma alışkanlıkları ve özdüzenleme ile ilgili programların düzenlenmesi önerilebilir. Bu programların uygulanması öğrencilerin performans

gerektiren sınavlar esnasında kaygı düzeylerini kontrol etmeleri açısından yararlı olabilir.

- Kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadığı sonucuna dayanarak; kadınlar için sınav dönemi öncesinde rehberlik çalışması yapılması ve öğretim elemanlarının rahatlatıcı egzersizlerle ilgili bilgi vermesi önerilebilir.
- Günlük piyano çalışma süresi daha az olan öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı sonucuna dayanarak; öğrencilerin öğretim elemanları tarafından konser, dinleti vb. gibi hedeflerle öğrencilerin daha sistematik çalışmalarını sağlaması, öğretim elemanının öğrencinin seviyesine uygun ve öğrencinin beğenisini de göz önünde bulundurarak eser ya da etütler vermesi, öğrencilerin günlük piyano çalışma sürelerini arttırmada ve sınav kaygısı düzeylerinin düşmesi yönünde verilecek öneriler olabilir.
- Akademik başarı notu düşük olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısı yaşadığı sonucuna dayanarak; öğrencilerin başarısızlık nedenleri araştırılabilir, başarı yönelimleri, öğrenme stilleri vb. konularda araştırmalar yapılabilir ve elde edilen sonuçlar yeni program düzenlemelerine ışık tutabilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Piyano performans öz yeterlik ve sınav kaygısı değişkenleri ile çalışma alışkanlıkları, öz düzenleme, müzik performans kaygısı, başarı yönelimleri vb. gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının dışında piyano performansı öz yeterlikleri ve sınav kaygısı değişkenlerinin ölçülmesine yönelik yeni ve farklı ölçme araçları geliştirilebilir.
- Öğrencilerin piyano performans öz yeterlikleri ve sınav kaygılarıyla ilgili geliştirilecek programların sınanmasına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sadece Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının oluşturduğu örneklem üzerinde yapılmıştır. Aynı konuda güzel sanatlar fakülteleri ya da konservatuarlarda öğrenim gören öğrencilerin de dahil edildiği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ak, Ö. (2018). *Müzik öğretmenliği klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akarcalı, F. (2016). *Piyano Çalarken Kullanılan Tüm Kasların Isıtılmasının Anlık Piyano Performansına Etkisinin İncelenmesi*. (yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20), 23-28.
- Akkor, Ö., ve Türkmen, U. (2009). Kontrbas eğitiminde çağdaş Türk müziği eserlerinin yeri ve değerlendirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 606-652.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET. 2(3).
- Alcı, B., ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 33-44.
- Alisinanoğlu, F., ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 28(128).
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma. (kastamonu ili örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 93-102.
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.

- Atasoy Karaduman, Gülşah. D. (2015). *Çalgı performansına yönelik zihinsel ve bedensel egzersiz rutinleri ve ısınma yöntemleri*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı, İzmir.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydiner Uygun, M. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki öğrenme yaklaşımları düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy Nwsa- Fine Arts*. D0108 7(4), 376.
- Aydoğmuş, E. (2016). *Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumu ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aysan, F., Thomson, D., ve Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: a Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology; Child Behavior and Comparative Psychology*, 162, 402-411.
- Babacan, E., ve Babacan, D. M. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Dergisi*, 6(32), 1299-1318.
- Bağçeçi, S. Ercan. (2003). Piyano eğitiminde müzikal analiz kavramı- kapsamı ve örnek klavye analizleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi I*(13), 159-176.
- Baltaş, A. (1993). *Öğrenme ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 8. Basım.
- Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10.

- Bandura, A. (2001). Socialcognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., ve Schunk, D. L. (1981). Cultivating competence, self efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality And Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bayar, R., ve Yavuz, M. (2008). *Obsesif kompulsif bozukluk*. İÜ Cerrahpaşa Tıp Fakültesi.
- Bayrakcı, M. (2013). Social learning theory and its educational applications. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 198-210.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(10).
- Birer, A., ve Sonsel, Ö., (2013). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: selçuk üniversitesi örneği, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4), 389-398, D0142, 18.03.2014.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (5th ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2019). *Sosyal bilimler için istatistik*. (21. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Cirhinlioğlu, F. G., Taşçıoğlu, G., ve Beyazıt, U. (2017). Duygular. Ed. Mehmet Zincirkıran. *Davranış bilimleri*, Bursa: Dora Basım Yayın Dağıtım.
- Cooper, R. K., ve Sawaf, A. (1997). *Executiveeq: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: grossetputnum
- Çakar, U., ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.

- Çakmak, A. (2017). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2).
- Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, (37), 155-174.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü Dergisi*, 2(3). <https://dergipark.org.tr/download/article-file/286815>
- Demirci, B. (2017). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme politikaları ve temel sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 1067.
- Demiriz, S., ve Ulutaş, İ. (2003) 9-12 Yaş Çocuklarının Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (3), 1: 1-9
- Dendato, K., ve Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive relaxation therapy and study. Skills training in reducing self reported anxiety and improving the academic performance of test anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 131-135.
- Duran, E., ve Gümüş, M. (2010). Turizm işletmelerinde duyguların yönetimi sorunu. 11. *Ulusal Turizm Kongresi*, 2-5 Aralık, Kuşadası. Ed. Osman Eralp Çolakoğlu, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Eğilmez, H. O. (2015). Pre-service music teachers' piano performance self efficacy belief inversely related to musical performance anxiety levels. *Educational Research and Reviews*, 10(18), 2558-2567, DOI: 10.5897/ERR2015.2439.
- Ekinci, H. (2004). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim Dalı piyano derslerinde karşılaşılan teknik alıştırmalar sorunu: Hedefe uygun Teknik alıştırma örnekleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Erdem, M., Çelik, C., Yetkin, S., ve Özgen, F. (2008). Yaygın anksiyete bozukluğunda öfke düzeyi ve öfke ifade tarzı/Anger level and anger expression in generalized anxiety disorder. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(4), 203.
- Erözkan, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12.
- Ertem, Ş. (2011). Orta düzey piyano eğitimi için repertuvar seçme ilkeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), s. 645-652.
- Erzen, E. (2013). *Üniversite sınavlarına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Eski, R. (1980). *Genel yetenek psikolojik ayrışıklık ve akademik başarı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara. Hacettepe Üniversitesi.
- Fehm, L., ve Schmidt, K. (2006). *Performance anxiety in gifted adolescent musicians. Anxiety*.
- Field, R. (2001) <http://utm.edu/research/iep/d/Dewey/htm> adresinden Ağustos 2019'da indirildi
- Girgin, D. (2017). Öğrencilerin çalgı performansı özyeterlik inancı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 613-624.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zeka*. (Çev.Yüksel, B.S.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gosling, J. (2004). *Introductory statistics: a comprehensive, self-paced, step by step statistics course for tertiary students*. Australia, Glebe: Pascal Press.
- Göküstün, M. (2012). *Galamian Yöntemi'nin keman çalma performansı üzerindeki etkisi*. (Sanatta yeterlilik tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Greenberg L. S. (2012). *Duygu odaklı terapi (emotion-focused therapy)*. (Çev. Serpil Kızıltaş). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları

- Güler, D., Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Gün, E. (2014). *Piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. (Doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (bandura örneği). *Değerler Eğitim Dergisi*, 12(28), 101-119.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., ve Doğan, Ç. (2005) Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, (13), 43
- Hasanova, O. (2008). Günümüzde piyano eğitimi. *Kafkas Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal of the Institute of Social Sciences*, 1 (Bahar Spring), 141-146.
- Işıksal, M., ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Jelen, B. (2013) Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Rast Müzikoloji Dergisi*. 1(1), 258-285.
- Jelen, B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve piyano performans öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Dergisi*, 6(39), 3389-3414.
- Kaçan Softa, H., Ulaş Karaahmetoğlu, G., ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.

- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (4.Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kamacıoğlu, F. (1996). *1. Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyumu*, Bursa.
- Kanad, H. F. (1948). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: MEB. Yayınları.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11).
- Karaman, D., Durukan, İ., ve Erdem, M. (2011). Çocukluk çağı başlangıçlı obsesif kompulsif bozukluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 278-295.
- Karamustafalıoğlu, O., ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve anksiyete bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, O. K., ve Şengül, C. (2018). Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki piyano ders içeriklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 365-373.
- Kasap Tecimer, B. (2004). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki yardımcı çalgı piyano dersleri üzerine bir araştırma. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*, Isparta.
- Kayrı, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt19/sayi1/051-064.pdf>.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Doctoral dissertation). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirkland, K., ve Hollandsworth, J. G. (1980). Effective test taking: Skillacquisition versus anxiety-reduction on techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431-439.

- Koca, Ş. (2013). An investigation of music teaching self-efficacy levels of prospective preschool teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 897-900.
- Koç, İ. Y. (2013). *KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, İstanbul.
- Kurtuldu, K. M. (2009). Müzik öğretmenliği bölümü piyano öğrencilerinin sınav kaygısına yönelik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 107-126.
- Kurtuldu, K. M., (2017). Piyano öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1).
- Kurtuldu, K. M., ve Aksu, A. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi sınav kaygılarının çeşitli değişkenlere yönelik karşılaştırılması. *Uluslararası Hakemli Müzik Araştırmaları Dergisi International Refereed Journal Of Music Researches*, 5.
- Lewitt, S. (1967). Paragraphs on conceptual art. *Artforum*, 5(10), 79-83.
- Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 10-13.
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Nacakcı, Z., Dalkıran, E. (2011). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5).
- Ocaktan, M. E., Keklik, A., ve Meltem, Ç. Ö. L. (2002). Abidinpaşa sağlık grup başkanlığı'na bağlı sağlık ocaklarında çalışan sağlık personelinde spielberger durumculuk ve sürekli kaygı düzeyi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(01).
- Otaçioğlu, G., S. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.

- Otaçioğlu, S. G. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano dersi için bir model denemesi*. (Doktora tezi). Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ömür, G., ve Gültek, B. (2013). Piyano performansına etki eden zihinsel süreçler. *International Journal of Human Sciences*. 10(1), 417-433.
- Öner, N. (1985). *Compte, A. Sürekli /durumluk kaygı envanteri el kitabı*, İstanbul Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*, (Yayını No: 1). İstanbul: Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı (YÖRET).
- Öner, N. (2006). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. (genişletilmiş ikinci baskı) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayın Evi.
- Özdemir, E. (2017). *Duygu yönetimi eğitimi programının avm çalışanlarının duygularını yönetme beceri düzeyine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- Özevin Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri*. (Doctoral dissertation). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgen, F., ve Aydın, H. (1999). Travma sonrası stres bozukluğu. *Klinik Psikiyatri*, 2(1), 34-41.
- Özgüven, İ. E. (1974). *Akademik başarıyı etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Ankara: PDREM Yayınları
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmenteş, G. (2014). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlikleri, benlik saygıları ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 138-152.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9).

- Özmenteş, S. (2012). Çalgı eğitiminde güdü ve performans ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1(2), 47-56.
- Paiares, M., Corrales, F., Pliego, M., Ortiz, P., Moreno, J., Puerta, J., ve Mato, J. M. (1991). Effect of S-adenosylmethionine treatment on methionine intolerance in alcoholic cirrhosis. *Journal of Hepatology*, 13, 111.
- Parasız, P. (2009). *Keman öğretiminde kullanılmakta olan Türk müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik olarak oluşturulan hazırlayıcı alıştırmaların işgörüsellik ve etkililik yönünden incelenmesi*. (Doktora tezi). Ankara Gazi Üniversitesi.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41,2, 116- 125.
- Petenkaya, S. (2006). *Piyano öğrencilerinin barok dönem süslemelerine ilişkin bilgi ve performans düzeylerinin saptanması*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Piji Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Piji, D. (2007). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 111-132.
- Pirlibeylioğlu, B. (2015). *Müzik eğitimi anabilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano performansı öz yeterlik algıları ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansı hakkındaki görüşleri (ege bölgesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Pirlibeylioplu, B., ve Akın Şişman, Ö. (2017). Piyano dersi öğretim elemanlarının müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2).
- Russell, B., ve Purcell, J. (2009). *Online research essentials: designing and implementing research studies*. USA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Saraç, S., ve Saraç, M. (2018). *Piyano eğitimi ve kısa tarihi*. (1.Baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1, 27-38.
- Say, A. (1996). *Müzik öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Sayar, K., Uğurad, I. K., ve Acar, B. (1999). Obsesif kompulsif bozuklukta fenomenoloji. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 9, 142-147.
- Schleuter, S. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists*. New York: Schirmer Books.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-220.
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield ve J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. London: Academic Press.
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and selfregulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., ve Meece, J.L., (2010). *Motivation in education*. Third Edition. New Jersey: Pearson Education.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Speilberger, C. D. (2010). State-trait anxiety inventory. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1(1).
- Sternberg, R. J., ve Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. USA: Allyn and Bacon.
- Sungur, O. (2005). *Korelasyon analizi*. Ş. Kalaycı (Ed.). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8 b., s. 116-127), ISBN:978-605-122-153-3, Ankara: Dinamik Akademi.
- Şahinler, G. (2018). *On ikinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksel lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek, Ş., Fettahoğlu, E. Ç., ve Özatalay, E. (2011). Cinsel istismara uğramış çocuklarda ve ebeveynlerinde travma sonrası stres bozukluğu. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(3), 318-324.
- Tarman, S. (2016). *Müzik eğitiminin temelleri*. (2. Baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Teke, A., ve Özkılıç, R. (2016). Eğitim amaçlı öz-yeterlik ve internet öz-yeterliği. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar*, (ss.173-188). Konya: Çizgi Kitabevi
- Tufan, S. (1997). Grup piyano eğitimi, AGSL sempozyumunda sunulan bildiri. *Mavi Nota Dergisi*, Trabzon.
- Tunç, T., ve Albuz, A. (2010). Müzik öğretmenliği anabilim dallarında armoni- kontrpuan-eşlik derslerinde piyano kullanım durumunun incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 47-58.
- Tükel, R. (2009). Panik hastasına yaklaşım: Klinik görünüm, ayırıcı tanı ve tedavi ilkeleri. *Klinik Gelişim* 22(4), 45
- Türk Dil Kurumu [TDK]*, <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 25.12.2019 tarihinde alınmıştır.

- Uçan, A. (2001). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine genel bakış. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli*, Ankara.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikeyi
- Uçan, A. (2018). *Müzik Eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve türkiye’deki durum*. (4. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students’ self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275-314.
- Uslu, M. (1996). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çok seli müzik eğitimi görüşü. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu 18-20 Eylül*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Ünal, B. (2019). *Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ömer Halis Demir Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Niğde.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması. *Edu7*, 2(2).
- Yağışan, N. (2002). Farklı bir alanın profesyonel sporcuları: müzisyenler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 183-194.
- Yavuzdoğan, S. (2004). *Müzik eğitimi öğrencilerinin çalgı (ya da şan) sınavı kaygılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yener, S., ve Apaydınlı, K. (2016). Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren kurumların çeşitliliği ve mezunların istihdam sorunları 1. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 227.
- Yıldırım, İ., ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).

- Yıldız, Z. (2015). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve din öğretimi. *Review of the Faculty of Divinity University of Süleyman Demirel*, 147.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Yokuş, H. (2005) *Ülkemizde Türk halk müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yokuş, T. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının eğitime öğretme öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 43-56.
- Yücel, C., Şen, S. Ş., ve Şen, Y. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66).
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf, Erişim Tarihi: 24 Eylül 2018.

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 2: PİYANO PERFORMANS ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

EK 3: SINAV KAYGISI ENVANTERİ

EK 4: ANKET UYGULAMASININ YAPILDIĞI ÜNİVERSİTELER İLE İLGİLİ
RESMİ YAZILAR



EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Aşağıdaki ölçeklerle, müzik öğretmeni adaylarının piyano performansına yönelik öz yeterlikleri ile sınav kaygılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Kişisel bilgi formundaki soruları cevapladıktan sonra, Piyano Performans Özyeterlik Ölçeği'ndeki ve Sınav Kaygısı Envanteri'ndeki her bir önermenin size hangi derecede uygun olup olmadığını ilgili kısmı işaretleyerek belirtiniz ve hiçbir önermeyi boş bırakmamaya özen gösteriniz. Ölçeklerden elde edilen veriler belirtilen amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Mehmet DURAK
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Sınıfınız: () 1 () 2 () 3 () 4
2. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
3. Mezun Olduğunuz Lise Türü:
() Güzel Sanatlar Lisesi
() Genel/Anadolu Lisesi
() Diğer Yazınız: ...
4. Bireysel çalgı dersiniz:
() Piyano
() Yaylı
() Üflemeli
() Gitar
() Bağlama
() Diğer:...
5. Piyano eğitimine başlama yaşıınız?.....
6. Bir önceki dönem aldığınız piyano notunuz) Piyano dersi akademik başarı notunuz:
() AA-BA [100-85]
() BB-CB [84-75]
() CC-DC [74-65]
() DD-FD [64-01]
() FF [Devamsız]
7. Günlük piyano çalışma süreniz:
() Yarım saatten az
() Yarım saat-1 saat arası
() 1-2 saat
() 2 saatten fazla

EK 2: PİYANO PERFORMANS ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Her cümleyi okuyunuz ve cümlede yer alan ifadeye <u>ne derecede katıldığınızı</u> sadece <u>kendinizi düşünerek</u> cevap veriniz.	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
5 Tamamen Katılıyorum - 4 Kısmen katılıyorum - 3 Kararsızım - 2 Kısmen Katılmıyorum - 1 Tamamen Katılmıyorum					
1. Çaldığım eserin ait olduğu dönemi arkadaşlarımdan daha iyi yansıtırım.	5	4	3	2	1
2. Eseri, bestecisinin stil özelliklerine uygun seslendirdiğimi düşünürüm.	5	4	3	2	1
3. Arkadaşlarım için çalması çok zor olan eserleri kolaylıkla çalarım.	5	4	3	2	1
4. Düzeyime uygun eserleri zorlanmadan deşifre ederim.	5	4	3	2	1
5. Yeni öğrendiğim bir tekniği uygulamakta güçlük çekerim.	5	4	3	2	1
6. İki elde farklı çalım tekniği olan pasajları seslendirirken zorlanırım.	5	4	3	2	1
7. Sağ pedalı amacına uygun kullanırım.	5	4	3	2	1
8. Sol pedalı arkadaşlarım arasında en iyi kullananlardan biriyim.	5	4	3	2	1
9. Piyano çalarken insanlar beni dinlemekten zevk alırlar.	5	4	3	2	1
10. Topluluk önünde piyano çalmak beni tedirgin eder.	5	4	3	2	1
11. Piyano performansına ilişkin dinleyicilerin ne hissettiklerini düşünürken dikkatim dağınık.	5	4	3	2	1
12. Dinleyiciler önünde zor eserler yerine kolay eserleri çalmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
13. Konserde, farklı müzikal dönemlere ait eserleri stil özellikleri bozmadan art arda seslendirebilirim.	5	4	3	2	1
14. Piyano performansım sırasında dinleyicilerin sıkıldıklarını hissedirim.	5	4	3	2	1
15. Topluluk karşısında piyano çalarken performansımı olumsuz etkileyecek düzeyde heyecanlanırım.	5	4	3	2	1
16. Piyano performansımı, konser etkinliklerinde yer alacak kadar yeterli buluyorum.	5	4	3	2	1
17. Piyano performans düzeyimin zamanla geliştiğinin farkındayım.	5	4	3	2	1
18. Kendimi, aynı piyano performans düzeyindeki arkadaşlarımla kıyaslarım.	5	4	3	2	1
19. Piyano performansımın hangi düzeyde olduğunun bilincindeyim.	5	4	3	2	1
20. Öğretmenlerimin piyano performansı konusunda benden beklentileri yüksektir.	5	4	3	2	1
21. Piyano performansım sırasında karşılaştığım güçlüklerin üstesinden kolaylıkla gelirim.	5	4	3	2	1
22. Piyano performansımın gelişmesi için neler yapmam gerektiğinin farkındayım.	5	4	3	2	1
23. Performansımı geliştireceğine inandığım egzersiz ve etütleri sabırla çalışmayı sürdürürüm.	5	4	3	2	1
24. Öğretmenim, piyano performansımdan memnundur.	5	4	3	2	1
25. Piyano performansım konusunda kendime güvenim çoktur.	5	4	3	2	1

EK 3: SINAV KAYGISI ENVANTERİ

Her cümleyi okuyunuz ve cümlede yer alan ifadeye ne derecede katıldığınızı sadece kendinizi düşünerek cevap veriniz.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1 Hiçbir zaman – 2 Bazen – 3 Sık sık – 4 Her zaman				
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.	1	2	3	4
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz etkiler.	1	2	3	4
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.	1	2	3	4
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.	1	2	3	4
6. Sınavlarda kendimi rahatsız ve huzursuz hissedirim.	1	2	3	4
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim.	1	2	3	4
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	1	2	3	4
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim.	1	2	3	4
10. Önemli sınavlarda midem öylesine gerilir ki midem bulanır.	1	2	3	4
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	1	2	3	4
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.	1	2	3	4
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.	1	2	3	4
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılabilirim.	1	2	3	4
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	1	2	3	4
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.	1	2	3	4
17. Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı hissedirim.	1	2	3	4
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım.	1	2	3	4
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri unuturum.	1	2	3	4

EK 4: ANKET UYGULAMASININ YAPILDIĞI ÜNİVERSİTELER İLE İLGİLİ RESMİ YAZILAR



T.C

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURULU

Sayı:2019-2

Tarih:06.02.2019

PROJENİN ADI: " Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki"

PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ: Mehmet Durak

PROJEDEKİ ARAŞTIRICILAR:

ONAY TARİHİ VE ONAY SAYISI: 2019-14/01

Sayın: Mehmet Durak

2019-14/2 Protokol Nolu

"Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki" isimli projeniz Üniversitemiz Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Taşpınar

Kurul Başkanı
(İsmail Taşpınar)

Prof.Dr. Blhterin Dinçkol
ÜYE

Prof.Dr. İnci Deniz Ilgın
ÜYE

Prof.Dr. Kemal Yıldız

ÜYE

Prof.Dr. Nurhan Zeynep Tosun
ÜYE

Prof.Dr.A.Mete ÇILINGİRTÜRK

ÜYE

Prof.Dr. Fatma Ayanoğlu
ÜYE

(Kemalettin Koroğlu)
Prof.Dr.Kemalettin KÖROĞLU

ÜYE

(Halil Ekşi)
Prof.Dr. Halil Ekşi

ÜYE



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900016359
Konu : Mehmet DURAK'ın Uygulama İzin Yazısı

16.01.2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.12.2018 tarihli 1800349568 sayılı yazınız.

Biriminiz Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi ve tez aşamasında olan (T.C:15896181122) Mehmet DURAK'ın Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK danışmanlığında yürütmekte olduğu "**Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışması ile ilgili olarak Dokuz Eylül Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinden gelen yazı suretleri ekte gönderilmiş olup bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK:
EK-1 Yazı Sureti
EK-2 Yazı Örneği
EK-3 Ek. Belge
EK-4 Ek (2 Sayfa)
EK-5 Ek Belge



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Özlem GÜNGÖR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/6D817A49801648FD>



E-İmza

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 69972237-302.08.01-E.36
 Konu : Mehmet DURAK Uygulama İzni

09/01/2019

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
İSTANBUL

İlgi :25/12/2018 tarihli ve 16110545-302.08.01-E.1800359722 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet DURAK'ın "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında ilgide kayıtlı yazı ekinde yer alan çalışmasını uygulama talebi, konu ile ilgili "Etik Kurulu Kararı"nın Üniversitemize gönderilmesi halinde değerlendirilecektir.

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Cahit Tağı ÇELİK
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

MARMARA ÜNİVERSİTESİ	
REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	16-01-2019
Sayı	1900015263
Ekim	302-08-01

Öğr. İşl. Daire Bşk.
15.01.19
M.B.

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Cahit Tağı ÇELİK tarafından 09.01.2019 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınızı <http://eimza.ohu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 15C846EAXB kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Bşk.Bor Yolu Üzeri Merkez Yerleşke NİĞDE
 Telefon : (0388) 225 2707 Faks : (0388) 225 2701 oidb@ohu.edu.tr



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI



E-İmzalıdır

Sayı : 46810852-302.08.01-E.465
Konu : Uygulama İzni (Mehmet DURAK)

28/02/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :22.02.2019 tarih ve 69972237-302.08.01-E.282 sayılı yazınız.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet DURAK'ın Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK'ün danışmanlığında yürüttüğü "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğine ve bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bekir ÇINAR
Dekan V.

Ek: Bölüm Başkanlığı Yazısı ve Eki (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. Bekir CINAR tarafından 28.02.2019 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınızı <http://eimza.ohu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 24AC433CX9 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Merkez Yerleşkesi Bor Yolu Üzeri 51240 -NİĞDE
Tel: (0 388) 225 43 28 Fax: (0 388) 225 43 16 e-posta: egitimfak@ohu.edu.tr



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 99229657-044-E.2742
Konu : Anket Çalışması

10/01/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 08.01.2019 tarih ve 774 kayıt nolu yazınız.

İlgi yazı gereği, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Anabilim Dalı Programı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Mehmet DURAK'ın Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK'ün danışmanlığında yürüttüğü "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki " konulu tezine ilişkin anket çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim dalı öğrencilerine uygulama isteği anketin kendisi tarafından yapılması koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. İsmail ÇELİK
Dekan



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : 75548883-800-E.607
Konu : Anket Çalışması

14/01/2019

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

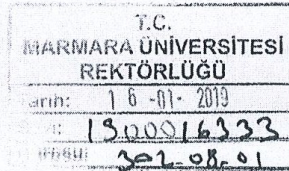
İlgi : 25.12.2018 tarih ve 1800359722 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Anabilim Dalı Programı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Mehmet DURAK'ın Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK'ün danışmanlığında yürüttüğü "*Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki*" konulu tezine ilişkin anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim dalı öğrencilerine uygulama isteği anketin kendisi tarafından yapılması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Murat DEMİREL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Anket Çalışması (1 sayfa)



Öğr. İşl. Daire Başkanı
16.01.19
M.B.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://ebelgedogrulama.yyu.edu.tr/enVision-Dogrulama/BelgeDogrulama.aspx?V=BE6PBZCMS>

Adres: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Zeve Kampüsü 65080 Tuşba /
Van
Telefon: +90 432 2251701-04 / +90 4445065 Faks: +90 432 4865413
e-Posta: rektorluk@yyu.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.yyu.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Nesip TEKİN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Dahili No: 22077





T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900030312
Konu : Mehmet DURAK'ın Uygulama İzin Yazısı

01.02.2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.12.2018 tarihli 1800349568 sayılı yazınız.

Biriminiz Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi ve tez aşamasında olan (T.C:15896181122) Mehmet DURAK'ın Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK danışmanlığında yürütmekte olduğu "**Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Pişano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışmasını ile ilgili Harran Üniversitesinden gelen yazı sureti ekte gönderilmiş olup bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK: Yazı Sureti



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45 Belgegeçer No: 349 56 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr http://oidb.marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Bilgisayar İşletmeni



Evrak Tarih ve Sayısı: 22/01/2019-610



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 78521740-302.08.01
Konu : Uygulama İzin Yazısı (Mehmet
DURAK)

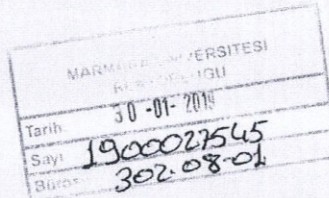
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25/12/2018 tarihli ve E.1800359722 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencisi ve tez aşamasında olan (T.C: 15896181122) Mehmet DURAK'ın, Doç.Dr. Duygu PİLİ KÜÇÜK danışmanlığında yürüttüğü "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde yapması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



Öğr. İşl. Daire Başkanı
29.01.19
M.B.

İsmail DEDİOĞLU
Memur

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
22.01.2019

Evrak Doğrulamak için : http://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BE6E43545

Adres: Mardin Yolu 22. km Osmanbey Kampüsü Halilîye/ŞANLIURFA
Telefon: 0414 318 3020 Faks: 0414 318 3197
e-Posta: ogrenci@harran.edu.tr Elektronik Ağ: <http://ogrenci.harran.edu.tr/>

Bilgi için: İsmail DEDİOĞLU
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1392

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması http://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BE6E43545 adresinden yapılabilir.





T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900008367
Konu : Mehmet DURAK'ın Uygulama İzin Yazısı

08.01.2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.12.2018 tarihli 1800349568 sayılı yazınız.

Biriminiz Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi ve tez aşamasında olan (T.C:15896181122) Mehmet DURAK'ın Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK danışmanlığında yürütmekte olduğu "**Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışmasını üniversitemiz birimi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde yapmasının uygun olduğuna dair yazı sureti ekte gönderilmiş olup bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK:
EK-1 Yazı Sureti
EK-2 Ek. Belge



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Özlem GÜNGÖR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/CC3C9F7D26E74DA9>



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Atatürk Eğitim Fakültesi

Sayı : 65796619-302.08.01-E.1900006223
Konu : Mehmet DURAK'ın Uygulama İzin Yazısı

07.01.2019

REKTÖRLÜK'E
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.12.2018 tarih, 1800359732 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi ve tez aşamasında olan (T.C:15896181122) Mehmet DURAK'ın Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK danışmanlığında yürütmekte olduğu "**Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Pişano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışmasının uygulamasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda uygulama yapmasının uygun görüldüğü ile ilgili yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Dekan

EK: 31.12.2018 tarihli 77721479-302.08.01-E.1800364198 sayılı belge



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Atatürk Eğitim Fakültesi 34722
Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 345 90 90-345 47 05 Belgegeçer No: 338 S0 60
aef@marmara.edu.tr http://aef.marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Remziye DURKAN
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Ahmet Şükrü ÖZDEMİR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/0DB686225B4E476C>



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900080769
Konu : Mehmet DURAK'ın Uygulama İzin Yazısı

22.03.2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.02.2019 tarihli 1900040017 sayılı yazınız.

Biriminiz Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi ve tez aşamasında olan (T.C:15896181122) Mehmet DURAK'ın Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK danışmanlığında yürütmekte olduğu "**Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışması ile ilgili olarak Trabzon Üniversitesinden gelen yazı sureti ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK: Yazı Sureti



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kağıtözü / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45 Belgegeçer No: 349 56 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr http://oidb.marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Özlem GÜNGÖR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/7DE6BD5B17E247F8>

T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

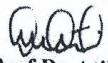
Sayı 99699167 / 299
Konu Uygulama İzni (Mehmet DURAK)

27/02/2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencisi ve tez aşamasında olan (TC:15896481122) Mehmet DURAK, "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Sınav Kaygıları arasındaki İlişki" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemizde anket uygulama isteği, anket formunun (150 adet) çoğaltılarak bizzat kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinize az ederim.


Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	21-03-2019
Sıra No	1900029242
Öğrenci No	302-08-01

Öğrenci İşl. Daire Bşl.
20.03.2019
M.B.



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900040115
Konu : Mehmet DURAK'ın Uygulama İzin Yazısı

11.02.2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.12.2018 tarihli 1800349568 sayılı yazınız.

Biriminiz Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi ve tez aşamasında olan (T.C:15896181122) Mehmet DURAK'ın Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK danışmanlığında yürütmekte olduğu "**Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışması ile ilgili olarak Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden gelen yazı suretleri ekte gönderilmiş olup bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK:
EK-1 Yazı Sureti
EK-2 Ek. Belgeler



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@gs01.kep.tr

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

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Özlem GÜNGÖR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/28778F5355814EA3>



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 83427534-302.08.01-E.1476
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Mehmet
DURAK)

12/02/2019

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : a) 25/12/2018 tarihli, 1800359722 sayılı ve "Mehmet DURAK'ın Uygulama İzni
Yazısı" konulu yazı
b) 06/02/2019 tarihli, 7284 sayılı ve "Anket" konulu yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet DURAK'ın Doç.Dr. Duygu PİLİ KÜÇÜK danışmanlığında yürüttüğü "Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz bünyesinde uygulama yapma isteği ilgi (a) yazı ile bildirilmişti .Konu ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nin görüşü yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet KARACA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı örneği (1 sayfa)



İfildan Bk
13.02.19
MB.

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/NN4CAB5>

İstiklal Yerişkesi 15030 BURDUR
Telefon:+90 248 213 11 90 Faks:+90 248 213 11 91
e-Posta oidb@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:http://oidb.mehmetakif.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Selda KARATAŞ
Evrak Pin Kodu: 05291
Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr



(KEP)

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/02/2019-E.7284



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-044-E.7284
Konu : Anket

06/02/2019

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 11/01/2019 tarihli, 2133 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı." konulu yazı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet DURAK'ın Doç.Dr. Duygu PIJİ KÜÇÜK danışmanlığında yürüttüğü "Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Fakültemizde uygulama isteği uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nihat KARAER
Dekan V.

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/NF4CB2E>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR

Telefon:+90 248 213 40 00 Faks:+90 248 213 41 60

e-Posta egitim@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ <http://egitim.mehmetakif.edu.tr> Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Emsal Kazan Gök
Evrak Pin Kodu : 50391





T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 28677689-302.08-E.12593
Konu : İzin İşleri

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'nün 25.12.2018 tarihli ve 1800359722 sayılı yazısı
b) EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 30.01.2019 tarihli ve 89241861-302.08-E.12170 sayılı yazısı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet DURAK'ın "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebinin uygun görüldüğüne dair Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Nagehan ŞAHİN
Rektör a.
Genel Sekreter

Ek: İlgi (b) yazı

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih.	05-02-2019
Sayı	1300034454
Büro	302.08.01

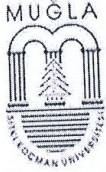
Öğr. İşl. Daire Bşk.
04.02.19
M.B.

Bu belgenin aklı elektronik imzalıdır, <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden HDHWY8-2LRC69 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI 48000
KÖTEKLİ/MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1251 / Faks No: (0252) 211-1264
e-Posta: ogr-is@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.oidb.mu.edu.tr/>

Bilgi için: Tuğba CEVİZCİ
Telefon No: 0 252 2115433

Evrak Tarihi : 30.01.2019



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89241861-302.08-E.12170
Konu : İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 29.01.2019 tarihli ve 14988706-302.08-E.11852 sayılı yazısı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet DURAK'ın "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Performansına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Bilal DUMAN
Dekan V.

Bu belgenin aslı elektronik imzalıdır. <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden UGZK3R-8Y7U47 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ KÖTEKLİ KAMPÜSÜ
KÖTEKLİ/MENTEŞE/MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1761 / Faks No: (0252) 211-1762
e-Posta: egitim@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.egitim.mu.edu.tr/>

Bilgi için: Ramazan ÇINAR
Şef
Telefon No: null