

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİKTE
PERFORMANS KAYGI DÜZEYLERİNE VIDEO GERİ-BİLDİRİM
YÖNTEMİNİN ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Sibel SARICAN
GÜNDÜZ

Ankara
2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİKTE
PERFORMANS KAYGI DÜZEYLERİNE VIDEO GERİ-BİLDİRİM
YÖNTEMİNİN ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Sibel SARICAN GÜNDÜZ

Danışman: Prof. Mehlika Dünder

**Ankara
2013**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sibel Sarıcan Gündüz'ün Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzikte Performans Kaygı Düzeylerine Video Geri-Bildirim Yönteminin Etkisi başlıklı tezi, tarihinde, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan :

Üye (Tez Danışmanı) :

Üye :

Üye :

Üye :

TEŞEKKÜR

Araştırmamın hazırlık aşamalarında yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarıma, meslektaşlarıma ve dostlarıma teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle sevgili danışmanım Prof. Mehlika Dünder'a değerli birikimleri için, moral ve desteğini benden esirgemediği için ve sağladığı değerli katkılardan ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin her aşamasında titizlikle bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Okan Cem Çırakoğlu'na ve tezimi tamamlama aşamasında yardımlarını esirgemeyen meslektaşım Yrd. Doç. Dr. Kaan Yüksel'e emekleri ve katkılarından ötürü sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Prof. Dr. Salih Akkaş'a ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şeren'e değerli fikirleri ve önemli katkıları için teşekkürlerimi sunarım. Deney çalışmamın tüm oturumlarında yer alan ve sabırla değerli zamanlarını ayıran gözlemci arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin başından sonuna kadar beni yalnız bırakmayan aileme ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Emrah Gündüz'e, yabancı kaynakların çevirilerinde büyük katkısı olan arkadaşım ve meslektaşım Özlem Er'e sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Sibel Sarıcan Gündüz

ÖZET

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİKTE PERFORMANS KAYGI DÜZEYLERİNE VIDEO GERİ-BİLDİRİM YÖNTEMİNİN ETKİSİ

SARICAN GÜNDÜZ, Sibel
Doktora, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Mehlika DüNDAR
Haziran-2013, 115 sayfa

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan öğrencilerin, müzikte performans kaygısı (MPK) düzeylerine, video geri-bildirim yönteminin etkisini ölçmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, deneme modelleri çerçevesinde yürütülmüştür. Deneysel modelin desenini belirlemek amacıyla; *çok denekli tek faktörlü, ön-test son-test kontrol gruplu desen* (ÖSKD) kullanılmıştır. Araştırmada 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; 1) Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G), 2) Demografik Bilgi Anketi, 3) Video Geri-Bildirim Formu (VGB-F)'dur.

Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanıp sunulan, kişisel bilgilerin yer aldığı demografik bilgi anketi ve M. S. Osborne ve D. T. Kenny tarafından geliştirilip Türkçe'ye uyarlanmış olan 13 maddelik "*Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri*" (MPAE-G), 2. ve 3. sınıflara dağıtılmıştır. Alınan tüm puanlar hesaplandıktan sonra iki sınıftan yansız (*random*) atama yoluyla deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Belirlenen gruplar, 2. Sınıf için 26 kişi, 3. Sınıf için 26 kişi olmak üzere toplam 52 kişiden oluşturulmuştur. Her iki sınıf için belirlenen 26 kişiden 13 kişi deney 13 kişi kontrol grubu olarak atanmıştır.

Her iki sınıftan belirlenen deney gruplarına, seçtikleri iki eserden oluşan piyano performansları, Video Geri-Bildirim (VGB) yöntemi ile kamera kaydı altına alınmıştır. 3 hafta boyunca uygulanan yöntem, 1'er hafta arayla toplam 3 oturum yapılarak gerçekleştirilmiştir. Kayıtlar bitirildikten hemen sonra katılımcılar çekim ortamında tek başına bırakılmış ve kendi görüntülerini izleyip değerlendirerek araştırmacı tarafından

hazırlanan video geri-bildirim formunu (VGB-F) her oturum sonunda doldurmuşlardır. 3 haftalık uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına “*Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri*”(MPAE-G) yeniden verilerek, alınan son-test puanları ön-test puanları ile karşılaştırılmıştır.

Toplanan tüm veriler SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programına aktarıldıktan sonra istatistikî analizleri yapılmış ve elde edilen bilgiler çözümlenmiştir. Demografik bilgi anketinde yer alan sorulara katılımcıların verdikleri yanıtları betimsel olarak inceleyebilmek amacıyla frekanslar, yüzdeler, ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemde önce ve sonra, MPAE-G’den alınan ön-test ve son-test puanlarıyla birlikte, gruplar arası karşılaştırmaların yapılabilmesi için t-testi analizi uygulanmıştır. Deney grubu katılımcılarının, video geri-bildirim formu sorularına verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının kontrol grubuna göre, deneysel işlemde önce aldıkları MPAE-G ölçüm puanlarıyla deneysel işlemde sonra aldıkları MPAE-G ölçüm puanları arasında anlamlı ölçüde düşüş tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların, VGB formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtların kendi performans algılarına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kaygı, Performans, Performans Kaygısı, Müzikte Performans Kaygısı, Video Geri-Bildirim Yöntemi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE VIDEO FEEDBACK APPROACH ON PERFORMANCE ANXIETY OF STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF MUSIC EDUCATION

SARICAN GÜNDÜZ, Sibel
Ph.D., Department of Music Education
Advisor: Prof. Mehlika Dündar
June-2013, 115 pages

This research aims to measure the effect of video feedback approach on music performance anxiety levels of undergraduate students who have been taking piano lessons at the second and third grades at Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Music Education.

The research is carried out with experimental models. In order to determine the design of experimental model, it is used the *pre-test and post-test control group design* with *one factor, multi experimental subjects*. In the research, three different data collection tools are used. These are: 1) Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A), 2) Demographic Information Survey and 3) Video Feedback Form (VFF).

“*Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents*” (MPAI-A) which contains personal information with 13 materials and developed by M.S Osborne and D. T. Kenny is prepared, adapted for Turkish and distributed to second and third grades by the researcher to define the experiment and control groups. After calculating all scores, experiment and control groups are certain by random sampling from two classes. This defined groups contains 52 participants as 26 people for second grade, and 26 people from the third grade. 26 participants who are defined for every class are assigned as experiment group with 13 participants and control group with 13 participants.

For the experiment group from the two classes, two piano performances with the chosen two pieces are taken with camera to implement video feedback approach. The approach which is used among three weeks with one session for every week. After

completing the sessions, the participants are left alone at the filming environment and they completed the Video Feedback Form (VFF) after every session by watching their whole performance scene. At the end of the three week implementation, “*Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents*” (MPAI-A) is distributed again and the scores are compared the pre-test scores.

All collected data is transferred to SPSS (Statistical Package For Social Sciences), and then analyzed and interpreted. To examine the response of the participants for demographic information survey as descriptively; frequency, percentage, mean and standard deviation are calculated. With the pre test and post test scores for MPAI-A from experimental and control groups, T test analyses are implemented. Mean and standard deviation of the experimental group's responses for video feedback form are calculated.

To conclude, comparing the experimental group with control group, MPAI-A scores are found significantly lower after the intervention (video feedback). In addition, the responses of the participants for video feedback questions affected their performances in a positive way.

Keywords: Anxiety, Performance, Performance Anxiety, Music Performance Anxiety, Video Feedback Approach.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	1
TEŞEKKÜR.....	2
ÖZET	3
ABSTRACT.....	5
İÇİNDEKİLER	7
TABLolar LİSTESİ.....	10
ŞEKİLLER LİSTESİ	12
KISALTMALAR LİSTESİ	13
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	9
1.3 Araştırmanın Önemi	9
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5 Varsayımlar.....	10
1.6 Tanımlar.....	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1 Kaygı (Anksiyete).....	13
2.2 Kaygının İşlevi.....	16
2.3 Kaygının Temel Bileşenleri	18
2.3.1 Rahatsız Edici Düşünceler ve Hisler:	19
2.3.2 Bedensel Tepkiler:.....	20
2.3.3 Davranış değişiklikleri:	21
2.4 Kaygı Kuramları	22
2.4.1 Psikodinamik Kaygı Kuramı	22
2.4.2 Davranışçı Kaygı Kuramı.....	23

2.4.3	Bilişsel Kaygı Kuramı	26
2.4.4	Duygusal Kaygı Kuramı	28
2.4.5	Varoluşçu Kaygı Kuramı	30
2.4.6	Biyolojik - Evrimsel Kaygı Kuramı	31
2.5	Performans Kaygısı	32
2.5.1	Performans	32
2.5.2	Genel Performans Kaygısı	33
2.5.2.1	Performans Kaygı Modelleri	36
2.5.2.1.1	Eksiklik Modeli (Deficit Model)	36
2.5.2.1.2	Engel Modeli (İnterference Model)	37
2.5.2.2	Performans Kaygısına Müdahale Yöntemleri	38
2.5.2.2.1	Davranışçı Teknikler	38
2.5.2.2.2	Gevşeme ve Solunum Egzersizleri	39
2.5.2.2.3	Bilişsel - Davranışçı Teknikler	39
2.5.2.2.4	Bilişsel Yeniden Yapılandırma	41
2.6	Müzikte Performans Kaygısı (MPK)	42
2.6.1	Müzikte Performans Kaygı Teorileri	48
2.6.2	Müzikte Performans Kaygısına Müdahale Yöntemleri	50
2.6.2.1	Sistemik Duyarsızlaştırma	51
2.6.2.2	Bilişsel Yeniden Yapılandırma	52
2.6.2.3	Alexander Tekniği (AT)	54
2.6.2.4	Feldenkrais Metodu	55
2.6.2.5	Hipnoterapi	55
2.7	Video Geri-bildirim Yöntemi (VGB)	56
2.7.1	Video Geri-bildirim Yönteminin Teorik Alt Yapısı	56
2.7.2	İlgili Yayın ve Araştırmalar	58
3.	YÖNTEM	65

3.1 Araştırmanın Modeli.....	65
3.1.1 Video Geri-Bildirim (VGB) Oturumları	67
3.1.2 Çalışma Grubu.....	69
3.1.3 Veri Toplama Teknikleri	71
3.1.3.1 Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G) ...	71
3.1.3.2 Demografik Bilgi Anketi.....	73
3.1.3.3 Video Geri-Bildirim Formu (VGB-F).....	74
3.1.4 Verilerin Analizi	75
4. BULGULAR VE YORUM.....	77
4.1 Araştırmanın Ana Problemine Ait Bulgular ve Yorum	79
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	81
4.2 Video Geri-Bildirim Formuna Ait Bulgular ve Yorum (VGB-F)	90
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	92
5.1 Sonuçlar	93
5.2. Öneriler	94
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	107
EK-1 GENÇLER İÇİN MÜZİK PERFORMANSI ANKSİYETESİ ENVANTERİ ...	108
EK-2 MUSIC PERFORMANCE ANXIETY INVENTORY - ADOLESCENT	110
EK-3 DEMOGRAFİK BİLGİ ANKETİ.....	112
EK-4 VIDEO GERİ-BİLDİRİM FORMU (VGB-F).....	114

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney Deseni.....	65
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyetine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	70
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşama Ortamına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	70
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Piyano Eğitim Yılı ve Günlük Çalışma Saati Ortalamaları ve Standart Sapmaları	77
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Diğer Demografik Bilgilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	78
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Diğer Demografik Bilgilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	78
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Diğer Demografik Bilgilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	79
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Diğer Demografik Bilgilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	79
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Envanterden Alınan Ön-Test Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Bulguları	82
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Envanterden Alınan Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Bulguları	83
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Bilgi Anketinde Yer Alan 7. Soruyla Envanterden Alınan Ön-Test Puanlarının t-testi Bulguları	84
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Bilgi Anketinde Yer Alan 7. Soruyla Envanterden Alınan Son-test Puanlarının t-testi Bulguları	85
Tablo 13. Katılımcıların MPAGE-G'den Aldıkları Puanların Deney ve Kontrol Gruplarında Ön-Test Farklılığına Ait Sonuçlar	86
Tablo 14. Katılımcıların MPAGE-G'den Aldıkları Puanların Deney ve Kontrol Gruplarında Son-Test Farklılığına Ait Sonuçlar.....	87
Tablo 15. Deney Grubu Katılımcılarının Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri ve Alt Boyutları Puanlarının t-testi Analizi Sonuçları	88

Tablo 16. Kontrol Grubu Katılımcılarının Müzikte Performans Kaygısı ve Alt Boyutları Puanlarının t-test Analizi Sonuçları	89
---	----

Tablo 17. Video Geri-bildirim Formu Sorularına Verilen Yanıtların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	90
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deney Grubu - Kontrol Grubu ve Ön-test Son-test Arasındaki Etkileşim 81

KISALTMALAR LİSTESİ

MPK: Müzikte Performans Kaygısı

VGB: Video Geri-Bildirim

MPAE-G: Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri

MPAI-A: Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents

YAB: Yaygın Anksiyete Bozukluğu

AT: Alexander Tekniği

RDDT: Rasyonel Duygusal-Davranışçı Terapi

ÖY: Öz yeterlik

BH: Bilişsel Hazırlık

ÖSKD: Ön-Test Son-test Kontrol Gruplu Desen

VGB-F: Video-Geri-bildirim Formu

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Sanat eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan müzik eğitimi, “Bireyin genel ve müziksel davranışlarında kendi müziksel yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişimler oluşturma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 1994b:35) “Bu eğitimle, bireylerin yeteneklerinin ortaya çıkarılması, yaratıcılıklarının geliştirilmesi, müziğin insan yaşamındaki yeri ve önemi konularında kazanımlar elde edilmeye çalışılır. Bireylerin elde edecekleri bu kazanımlar, onların müzikle olan ilişkisini daha anlamlı ve etkili kılar” (Akbulut, 2012:58).

Bilindiği gibi müzik sanatı, kuramsal alanların yanı sıra uygulama alanlarıyla öne çıkan bir sanat dalıdır. Bu yönüyle, müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olan “çalgı eğitimi, çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgıyı etkin kullanabilme, çalgı çalmayı geliştirebilme ve çalgı çalmayı öğretebilme” (Akbulut, 2012:59 akt., Yıldız, 1986) gibi basamaklardan meydana gelmektedir.

Çalgı çalma, eğitim ve öğretim aşamalarının yanı sıra, aynı zamanda sınav, konser, yarışma gibi kurul ya da topluluk önünde müzik eserini sunma veya icra etme yoluyla, performans gösterilmesi beklenen ortamlarda bulunmayı gerektirmektedir. Performans, belli alanlarda özellikle sanatsal alanlarda büyük öneme sahip bir olgudur.

Müzik sanatının çalgısal alanlarında iyi bir performans gösterebilmek, bireysel ve akademik başarı ölçütlerinden birini oluşturmaktadır. Öğrenci müzisyenlerden profesyonel icracılara kadar, bireylerin eğitim hayatlarının neredeyse her aşamasında yer aldıkları performans ortamları (konser, sınav vb.), bazı kişiler için büyük zorluk veya sorun oluşturmaktadır. Performans esnasında yaşanan, duygusal, bilişsel, fiziksel ve davranışsal belirtilerin birleşmesiyle oluşan bu sorun, bireylerde ‘kaygı’ duygusunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Müzik eğitiminin başlangıç yıllarından itibaren, öğrencilerin bu ortamlarda sağlıklı performans gösterebilmeleri için, gerekli donanımın sağlanmasıyla birlikte, performans esnasında yaşadıkları kaygı düzeylerinin de kontrol altına alınması gerekmektedir.

Performans kaygısı (performance anxiety), seyirci veya dinleyicilerin önünde kişinin kendi hareketlerini kontrol edememe ya da bir hata yapma korkusu ile ilişkili olarak ortaya çıkan bir kaygı durumu (Cox ve Kenardy, 1993) olarak tanımlanırken; alan yazında çeşitli adlarla anılan performans kaygısını Salmon (1991) ‘müzikte performans kaygısı’ (MPK) olarak adlandırmış ve “kişinin eğitimine, müzik yeteneğine ve hazırlık yapma düzeyine bakmaksızın, seyirci karşısında performansının iyi olmayacağı düşüncesi ile endişe yaşaması” olarak tanımlamıştır. Performans esnasında deneyimlenen kaygının psikolojik, bilişsel, fiziksel ve davranışsal belirtilerin ana özellikleri şunlardır;

- İrrasyonel, mükemmeliyetçi veya katastrofik bilişsel özellikler,
- Titreme, çarpıntı gibi psikolojik ve fiziksel semptomlar,
- Performanstan kaçınma gibi davranışsal özellikler (Fehm, Schmidt, 2006:98)

Salmon’un (1991) ‘müzikte performans kaygısı’ terimi yerine literatürde farklı adlarla kullanılan diğer terimler arasında “sahne korkusu” ve “müzisyenin stres sendromu” (Brodsky, 1996) gibi tanımlar da yer almaktadır. Araştırmalarda, bu tanımlamaların performans esnasında yaşanan kaygının şiddetine göre değiştiğini savunan ve buna göre adlandırılması gerektiğine inanan farklı yazarlar da mevcuttur. Örneğin Möller (1999) kaygıyı kontrol altına alabilen ve olumluya çevirebilen bireyler için “sahne heyecanı” terimini, kaygının rahatsız edici yönünü yaşayan bireyler için ise “performans kaygısı” terimini önermektedir (Fehm, Schmidt, 2006:99).

Salmon (1991) müzikte performans kaygısını “müzisyenin topluluk önünde, yeteneklerinin, eğitiminin ve hazırlık düzeyinin, dinleyici kitlesi tarafından mazur görülme-yen biçimde değerlendirilmesi kuruntusu ile oluşan ve ızdırap ile devam eden deneyim” olarak tanımlamaktadır.

“E. A. Plaut, kişilerin %80’i, dikkatlerin kendi üzerlerine yöneldiği anda kaygı davranışları gösterdiklerini, bunların arasında, hızlı soluk alıp verme, ağız kurulukları, yüz kızarması, dizlerde ve ellerde titreme, nefes almada zorluk, bayılma ve kusma hissi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu duyguların ebeveyn-çocuk ilişkisinin erken dönemlerinde ortaya çıktığını saptamıştır” (Alptekin, 2012:139).

Eğitimciler ve akademisyenler, müzikte performansı kaygısı (MPK) konusunda uzun süre tartışmışlar ve oluşum nedenleri ile performans esnasında ortaya çıkan negatif etkileri üzerine odaklanmışlardır. Steptoe (1982), müzisyenin zihninde oluşan negatif düşüncelerin ortaya çıktığı anın en çok performans öncesinde yani performansı bekleyiş esnasında oluştuğunu savunmuştur.

Kenny, Davis, ve Oates'e göre (2004) müzik performansı, dikkat, hafıza, teknik, estetik, yoruma dayalı beceriler, motor beceri ve koordinasyonu gibi çeşitli özellikleriyle geniş bir yelpazeden oluşmaktadır. Önemli bir performans öncesinde tüm bu becerileri yerine getirebilmek yüksek düzeyde konsantre, öz güven ve yeterlilik gerektirmektedir. Tüm bunların sağlanması, müzik performansı kalitesini arttırmaktadır ancak bireylerin dinleyici kitlesinin varlığıyla ve kendilerine yönelik olumsuz değerlendirme algısıyla oluşan kaygı seviyesi, başarılı bir performansın gerçekleşmesini büyük ölçüde engellemektedir.

Pek çok araştırmacı, dinleyici kitlesinin varlığıyla performans ortamının, lise ve üniversite seviyesindeki öğrenciler ile profesyonel ve amatör yetişkin müzisyenlerin, müzik performansları ve kaygı seviyeleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Örneğin Brotons (1994:67-78), müzik performansının, icracının kaygı seviyelerine olan etkilerini, jürinin olduğu ve olmadığı ortamlarda karşılaştırmıştır. Çalışma 64 müzik öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, kalp atışlarıyla birlikte kaygı seviyelerini ölçen bir dizi ön-teste ve müzikal performans değerlendirmesine tâbi tutulmuşlardır. Bununla birlikte vücut dilleri ve fiziksel davranışları da incelemeye alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, kalp atışlarıyla kaygı seviyelerinin, jürinin karşısında olan öğrencilerin, jürinin karşısında olmayan öğrencilere göre çok daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Buna benzer bir diğer çalışmada Hamann (1982:77), müzikte performans kaygısını, 'yoğun' (dinleyici karşısında) ve 'hafif' (odada bir kayıt cihazı karşısında) şartları altında karşılaştırmıştır. Çalışma Greensboro'daki North Carolina Üniversitesi'nden 90 müzik öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere iki adet kaygı anketi verilmiştir ve öğretim üyelerinin jüriliğinde iki solo performans gerçekleştirmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin dinleyici kitlesi önündeki

kaygı seviyelerinin, kayıt cihazının önündeki kaygı seviyelerine göre çok daha yüksek olduğu saptanmıştır.

MPK, cinsiyet değişkenine göre de farklılık göstermektedir. Bu durumu araştırmak üzere LeBlanc, Jin, Obert ve Siivola (1997:480) yaptıkları çalışmada, dinleyici kitlesinin varlığının ve müzisyenin cinsiyet değişkeninin performans kalitesi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir.

Çalışma, Michigan'daki bir okul bandosunda çalan, 16'sı erkek, 11'i kız dokuz ile on ikinci sınıflar arasındaki 27 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tüm öğrenciler 3 ayrı performans ortamında deneye tâbi tutulmuşlardır. Bu ortamlar; tek başına, dinleyici önünde ve küçük bir öğrenci grubunun önünde gerçekleşmiştir. İcralar arasında iki haftalık süre bırakılmıştır. Öğrencilerin, her performans ortamında oluşan kaygı düzeyleri raporlaştırılmış ve kalp atışları incelenmiştir. Araştırmacılar, birbirini izleyen her performans sırasında oluşan kaygıda istikrarlı bir artış ve küçük öğrenci grubu önündeki performans sırasında oluşan kalp atışlarında önemli bir artış olduğunu tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre ise, kız katılımcılar erkeklere göre çok daha yüksek kaygı seviyeleri ve çok daha yüksek kalp atışları sergilemişlerdir.

Bir diğer cinsiyet değişkeni ve MPK ile olan ilişkisi araştırılan çalışmada Ryan (2004:89), cinsiyet, müzikte performans kaygısı ve performans kalitesi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, Kanada'daki kentsel okul sistemine bağlı okullarda okuyan 26 altıncı sınıf piyano öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kalp atışları üç ayrı zaman dilimi boyunca ölçülmüştür. Bu dilimler, piyano dersi ortamında, derste çalmadan önce ve derste performans sırasında oluşturulmuştur. Öğrencilere durumluluk ve sürekli kaygı anketi dağıtılmıştır. Alınan bulgulara göre Ryan, erkeklerin çalmadan önce kızlara kıyasla daha fazla kaygılı davranışlar sergilediklerini, kızların ise kalp atışlarının çalmadan önce erkeklerinkine oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Orta dereceli performans kalite seviyesine sahip kızlar, düşük veya yüksek performans kalitesine sahip kızlara oranla daha fazla kaygı sergilemişlerdir. Buna karşın erkekler hiçbir performans kalite seviyesi kategorisinde kayda değer kaygı seviyesi sergilememişlerdir. Cinsiyet değişkeni ise, performans kalitesi konusunda önemli bir etken oluşturmamıştır.

Literatürde, MPK'nın cinsiyet değişkeni ile olan ilişkisinin incelendiği çalışmaların yanı sıra, bireylerin farklı demografik özelliklerine göre yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Wolfe (1989:49) yaş, enstrüman, müzik geçmişi ve deneyimi gibi değişkenlerin müzikte performans kaygısıyla olan ilişkilerini incelemiştir.

Çalışma, yaşları 14 ile 80 arasında değişen, Pennsylvania Maryland'den ve Delaware'den, 193 profesyonel ve amatör müzisyen grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, performans kaygısının olumlu ve olumsuz etkilerine dair anket ile müzikte performans kaygısı ölçeği verilmiştir. Ölçek bilişsel ve duygusal alt boyutlarından oluşan bir ölçektir. Çalışmanın sonu cunda Wolfe, profesyonel müzisyen grubunun, kaygının olumlu ve olumsuz etkilerinin bulunduğu anket bilgileriyle, amatör müzisyen gurubuna oranla daha az bilişsel ve duygusal kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Diğer demografik değişkenlerin ise, MPK ile kayda değer bir ilişkisi bulunmamıştır.

Bazı yazarlar, performans kaygısını 'sosyal fobi'nin bir alt kategorisi olarak sınıflandırmaktadırlar (Taborsky, 2007 akt., Hook & Valentine, 2002; Turner, Johnson, Beidel, Heiser & Lydiard, 2003). Örneğin Osborne ve Franklin (2002), yüksek müzik performansı kaygısına sahip bireylerin, sosyal fobinin bilişsel süreçlerini, resmi ve gayri-resmi solo performans ortamlarında incelemişlerdir. Araştırma, sosyal fobi ve müzik performansı kaygısını yaşayan Avustralyalı 84 profesyonel, öğrenci ve amatör müzisyenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Alınan sonuçlara göre, gayri-resmi performans ortamlarının sosyal fobinin bilişsel süreçler üzerindeki etkilerine dair kayda değer herhangi bir etkisine varamamışlardır. Ancak resmi performans ortamlarında tam tersini tespit etmişlerdir. Yüksek performans kaygısına sahip bireyler, sosyal fobiyle bağlantılı bilişsel süreçlerin çoğunu sergilemişlerdir.

Araştırmacılar, MPK'nın müzisyenler üzerindeki negatif etkilerini incelemek amacıyla bu durumun yaygınlığına odaklanmışlardır. Örneğin, Wesner, Noyes ve Davis (1990) bir üniversitenin müzik fakültesinden çalışmaya katılan 300'den fazla müzik öğrencisi üzerinde yaptığı ankette, katılımcıların %16.5'inin müzikal performanslarının kaygı yüzünden engellendiğini getirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcıların %21'inden fazlası performans sırasında yoğun sıkıntı içinde olduklarını iletmişler,

%16.1'i ise yaşadıkları yoğun kaygı yüzünden, kariyerlerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir (Chan, 2011:23).

Literatürde, performans kaygısının etkilerini incelemek amacıyla küçük yaş grupları üzerinde yapılmış çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Ryan (2004:89), 3-7 yaş arasındaki 173 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin okul konserlerinde yaşadıkları kaygının diğer günlere nazaran daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara karşın Osborne, Kenny ve Holsomback, (2005:312) çocuk yaştakilerin, erişkinlere göre çok daha düşük kaygı seviyeleri olduğunu tam tersi performanslardan büyük haz duyduklarını savunmuşlardır.

Bireylerin performans esnasında belirli bir seviyeye kadar uyarılmaları performans kalitesini arttırmaktadır. Ancak bireyin bu seviyeyi negatif yönde değerlendirmesi, hem performanslarının düşmesine hem de zararlı etkilerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Başka bir deyişle, icracılar kaygının performanslarına, olumlu yönünün ağır basması yerine yıkıcı yönünün ağır basmasına izin vermektedirler. Bu olgunun bilincinde olmaları onlara yardımcı olabilmektedir (Wilson, Roland, 2002:50).

Performans kalitesinin uyarılmayla olan ilişkisinin ters “U” eğrisi şeklinde olduğu bilinmektedir. Yani, çok düşük uyarılma seviyeleri düşük motivasyona ve sönük performanslara sebep olmaktadır. Buna karşın aşırı uyarılma da odaklanmada kesintiye uğramakta, hafıza kilitlenmeleri ve fiziksel sıkıntılar meydana geldiği için performans kalitesine olumsuz biçimde yansımaktadır (Wilson, Roland, 2002:50).

Bu ters “U” şeklindeki teoriye, bunu ilk tasvir eden araştırmacıların isimleri olan “Yerkes-Dodson Kuralı” denmektedir. Bu kurala göre, karmaşık görevler stres altında daha kolay görevlere nazaran daha çabuk bozulmaktadır. Her ne kadar bu etki ilk önce laboratuvar fareleri üzerinde tespit edilmişse de müzik performansı bağlamı içinde insanlarda da geçerli olduğuna dair kanıtlar mevcuttur (Wilson, Roland, 2002:50, akt., Anderson, 1994; Hamann & Sobaje, 1983).

Wilson (2002:50), kaygının kaynaklarını üç temel kategoriye ayırarak Yerkes-Dodson Kuralı’nın üç boyutlu bir uzantısını önermiştir:

1. *Özellik kaygısı*: Strese duyarlılık gösteren herhangi bir doğuştan ya da edinilmiş karakter özelliği.
2. *Durumluluk kaygısı*: Halka açık performans, seçme sınavı veya yarışma gibi çevresel baskılar.
3. *Görev hâkimiyeti*: Sade, iyi hazırlanmış çalışmaların icralarıyla karmaşık, yeterince hazırlanmamış çalışmaların performansları arasındaki yelpaze.

Kaygının, bu üç kaynağı birbirinden bağımsız olarak değişkenlik göstermektedir; böylece, kaygının performansa yararlı veya zararlı olup olmadığı bunların kendi aralarındaki etkileşime bağlıdır (Wilson, Roland, 2002:50).

Araştırmacılar, kişisel etkenlerle durumluluk ve özellik kaygı seviyelerinin, müzik performansı üzerindeki etkileri konusunda farklı sonuçlara varmışlardır. Aderman, Baker, Bohnenblust, Hunget, ve Villines, (1989) durum ve özellik kaygısı seviyeleriyle, düşük kalitede müzikal performans seviyesi arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmışlardır. Ancak, bazı araştırmacılar da daha yüksek özellik kaygısı seviyelerine sahip bireylerin, genellikle daha iyi bir müzik performansına yol açan başa çıkma stratejileri kullandıklarını tespit etmişlerdir (Kenny, Davis ve Oates 2004). Steptoe (1982) müzik performansı kaygısını orta düzeyde yaşayanların, bu durumu gerçekçi bir değerlendirme biçiminde ele alıp, başa çıkma stratejisi olarak kullanıldığı için olumlu yönde kullanabileceğini öne sürmüştür. Ancak başka araştırmacılar bireylerin yaşını, bir performans kaygısı etkeni olarak daha önemli bulmuşlardır. Felaket beklentisi veya müzik performansı sırasında neyin yanlış gidebileceğine dair yargılayıcı düşünme, müzik performansı kaygısının bir habercisi olarak tespit edilmiştir (Taborsky, 2007, akt., Lehrer, Goldman & Strommen, 1990; Stephenson & Quarrier, 2005).

Tüm bu bulgular, müzikte performans kaygısının hafif veya şiddetli, farklı yaş gruplarında olan, farklı eğitim geçmişine sahip, farklı çalgılarda eğitim gören öğrenci müzisyenler, amatörler, profesyoneller, küçük yaş grupları veya yetişkinler üzerindeki negatif etkilerini ortaya koymaktadır. Performans esnasında yaşanan bu kaygı, bireylerin bir değerlendirme ortamında bulunması ve bunu bir tehdit gibi algılamalarından kaynaklanmaktadır. Tehdit algısını çoğaltan herhangi bir durum,

bireyin performans kaygı seviyelerini de arttırmaktadır. Bu sorun, çalgı alanları ne olursa olsun müzisyenlerin fazlasıyla sıkıntı yaşamalarına sebep olmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, MPK'nın bu zarar verici etkilerini azaltmak amacıyla uygulanan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu araştırmada uygulanan ve yapılmış başka çalışmalardan uyarlanan video geri-bildirim yöntemi (VGB) kişinin kendi performansına yönelik olumsuz algılara yön veren ve bunu daha doğru algılara çevirebilmeye yardımcı olan bir yöntemdir. Söz konusu yöntem ile müzik eğitimi öğrencilerinin MPK düzeyleri azaltılmaya çalışılmıştır.

İncelenen VGB uygulamalarının, kavramsal çerçevede yer verilen bulgularına ve yöntemin içeriğine dayanarak hazırlanan “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzikte Performans Kaygı Düzeylerine Video Geri-Bildirim Yönteminin Etkisi Nedir?” cümlesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın ana probleminin ışığında aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan öğrencilerden alınan “Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G) puanlarıyla, demografik bilgi anketine verdikleri yanıtlar arasında bir ilişki var mıdır?
2. Lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Video geri-bildirim yöntemiyle, lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan deney grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Video geri-bildirim yöntemi uygulanmayan, lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Video geri-bildirim yöntemi, deney grubu katılımcılarının kendi performanslarına yönelik algılarına ne yönde etki etmiştir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan öğrencilerin, müzikte performans kaygısı (MPK) düzeylerine, video geri-bildirim yönteminin etkisini ölçmek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, söz konusu yöntem kullanılarak deney grubu katılımcılarının performans kaygı düzeylerinin azaltılması ve kendi performans algılarına yönelik olumlu geri-bildirim sağlanması hedeflenmiştir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Kaygılı bireyler, içinde bulundukları ortamlara yönelik olumsuz benlik algısına sahiplerdir. Kaygının doğurduğu bu olumsuz duygu durumu, kişinin kendisinde var olan potansiyel birikimi kullanıp anlamlı gelişmeler gerçekleştirebilmesini engellemektedir. Bu sorun, herhangi bir yerde veya ortamda gerçekleşebilmektedir. Bu ortamlardan bir tanesi de ‘performans’ gösterilmesi gereken ortamlardır. Birey, performans gerektiren ortamlarda kendini sınanma duygusu veya bir değerlendirme tehdidinin içinde algıladığı zaman, performans kaygısı ortaya çıkar. Düşük miktarda yaşanan bu kaygı, performansa olumlu etki ederken, yüksek miktarda yaşanan kaygı performansı olumsuz yönde etkiler ve kişi istediği şekilde performans sergileyemez.

Müzik eğitiminin uygulama alanlarında sıklıkla yaşanan bu durum “Müzikte Performans Kaygısı” olarak tanımlanmakta ve müzik öğrencileri arasında yaygın olduğu kadar profesyonel müzisyenleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumun

azaltılması, kişinin potansiyel birikimini ortaya koyabilmesi ve kendine yönelik olumlu geri-bildirimlerin sağlanması gerekmektedir.

VGB yöntemi aracılığıyla, bu amaca hizmet etmesi bakımından hazırlanan çalışma;

Öğrencilerin çalgılarına yönelik yaşadıkları performans kaygı düzeylerini azaltması bakımından,

Yöntemin bu alana uyarlanmış ilk araştırma olması bakımından,

Öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmasının yanı sıra performanslarına yönelik olumlu geri-bildirimlerin sağlanması bakımından önemlidir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. ve 3. Sınıf piyano dersi alan öğrenciler ile,
2. “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G) maddeleri ile,
3. Uzman görüşü alınarak hazırlanan demografik bilgi anketi ve video geri-bildirim formunun maddeleri ile,
4. İlgili literatürden yararlanılarak uyarlanan Video Geri-Bildirim yöntemi ile,
5. Deneye katılan ve her oturumda yer alan müzik alanında uzman gözlemciler ile sınırlıdır.

1.5 Varsayımlar

Bu araştırma;

1. Deneysel çalışmaya katılan tüm deneklerin gerçek düşünceleri ve görüşlerini yansıttığı,
2. Ulaşılan tüm kaynakların geçerli ve güvenilir olduğu,
3. VGB yönteminin performans kaygısını azaltma konusunda geçerli bir yöntem olduğu,
4. Bu araştırma için belirlenen yöntem ve veri toplama tekniklerinin uygun olduğu temel varsayımlarına dayandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Kaygı (anksiyete)

Nedeni açık olmayan korku veya bir temel ihtiyacın karşılanmaması durumunda meydana gelen endişe, bunaltı; rahatsız edici ve gerginlik yaratan duygu durumu ve kişinin karşılaştığı problemlerden kaynaklanan endişeleri ifade eden duygusal bir tepki (Ensari, 2000:87).

Sosyal Kaygı

Düşük benlik saygısının eksikliğiyle büyük ölçüde olumsuz beklentilerden (olumsuz eleştirilme, görmezden gelinme, reddedilme, sahip olunan yetenekleri küçümseme, farklı sosyal durumların gerektirdiği performansı gösterememe vb.) doğan bir korku durumu (Gümüş, 2006:64).

Yaygın Anksiyete Bozukluğu (YAB)

Hem fiziksel hem de ruhsal belirtilerle karakterize olan bir tür rahatsızlıktır. Ruhsal belirtiler, çoğu zaman klinik tabloya hakim olan belirtilerdir. Kaygılı beklenti (antisipatuvar anksiyete), tekrar eden ve endişe verici düşünceler, irritabilite, konsantrasyonda azalma ve huzursuzluk bu bozukluğun ruhsal belirtilerini oluşturur. Fizik belirtileri ise, kas gerginliği ve otonomik aşırı uyarılmışlık halidir. Kas gerginliği tremora ve özellikle sırtta omuzlarda kas ağrılarına neden olur. Ayrıca gerginlik tipi baş

ağrılarına yol açar. Otonom aşırı uyarılmışlık hali ise tüm sistemleri etkiler (Berkun, 2003:30).

Özgöl Fobi

Basit fobi olarak adlandırılan özgöl nesne ya da durumlarla sınırlı fobilerdir. Hayvan korkuları, yükseklik, karanlık, şimşek, asansör, kapalı yer, dişçi, kan, hastalık, enjeksiyon, genel tuvaletlerde idrar ve defekasyon yapma korkuları bu grup içinde yer alır (Sungur, 1997:7).

Sosyal Fobi

Kişinin dikkat odağı olacağı ve kendini güç durumda bırakacak biçimde davranacağı gibi gerekçelerle, belirli sosyal ortamlarda (kalabalık içinde) bulunmaktan korkması durumu (Sungur, 1997:7).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Kaygı (Anksiyete)

Kaygı (anksiyete) kavramı ve bu kavramın nasıl geliştiği Freud'un bu konudaki ilk açıklamalarından başlayarak ele alınmıştır (Çevik, Volkan, 1995:45).

Freud ile birlikte psikoloji literatürüne giren kaygı kavramı, Freud'un öncülüğünü yaptığı Psikanalizm'de kendinden sonra gelen düşünürlerin işlediği önemli kavramlardan birisi haline gelmiştir. Kaygı kavramına, insanın yaşadığı bir ruhsal durumdan öte anlamlar da yüklenerek kavram daha da genişletilmiştir (Manav, 2011:205).

“Kaygı, kişinin dış dünyasından veya iç dünyasından gelen bir uyarana karşılaştığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel tepkilerdir”. Bir başka deyişle “kişinin karşılaştığı durum ve olaylar karşısında duyduğu ve engellemekte zorluk çektiği aşırı endişe ve uyarılmışlık halidir” (Budak, 2009:418). Kaygı, nesnesiz olmasıyla korkudan farklılık gösterir. Korkunun ister bir insan, ister bir olay olsun, bir nesnesi vardır, ama kaygının yoktur.

Baltaş ve Baltas'a göre (2010:122) korku ve kaygıyı kavram olarak birbirinden ayırmak gerekir. Korku “insanın canının, sevdiklerinin, inançlarının ve toplum içindeki yerinin tehdit edildiği durumlarda yaşanan, bedensel belirtilerin eşlik ettiği duygusal tepkilerdir”. Kaygı durumunda bireyin duygusal tepkisinin şiddeti, hem tehditle orantılı değildir hem de tehdidin varlığından bağımsız olarak devam eder. Bu durumda da insan bedensel ve zihinsel güçlerini korku yaratan tehdidi ortadan kaldırma amacına yönelik olarak kullanamaz.

Kaygının en çok benzetildiği ya da karıştırıldığı kavram olan ‘korku’ kavramı ile kaygı arasında üç temel fark bulunur. Bunlardan ilki *kaynak*, ikincisi *şiddet* ve üçüncüsü *süredir*. Korkunun kaynağı bellidir, kaygının kaynağı belirsizdir. Korku kaygıdan daha şiddetlidir. Korku kısa kaygı ise uzun süre devam eder (Manav, 2011:203).

Kaygı sözcüğünün kökü eski Yunanca “anxietas”dan gelir. Kelime anlamı; “endişe, merak ve korku”dur (Canbaz, Sünter, Aker ve Peşken 2007:16).

Bir başka tanıma göre, kaygı; nedeni açık olmayan korku veya bir temel ihtiyacın karşılanmaması durumunda meydana gelen endişe, bunalıtı; rahatsız edici ve gerginlik yaratan duygu durumudur. Kaygılı bireylerde, kötü bir şey olacağına dair bir his sürekli baskın haldedir. Genel anlamıyla kaygı, tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunalıtı veya tedirginlik gibi mantıkdışı korkular bütünüdür (Tural - ders notları:1).

Kaygı konusuna ilişkin açıklamalara büyük katkı sağlayan Freud'a göre;

Kaygı fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunur. Ancak bu durum, mantığa aykırı ve gerçek dışı bir nitelik alırsa uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışların kökeni olur (Gall, 2006:10-12).

Freud (1939) normal insanların yaşadıkları kaygıyı nevrotik kaygıdan ayırır. O normal insan kaygısını, yoğunluğu bakımından değil, niteliği bakımından nevrotik kaygıdan ayırır. Herkesin arada bir yaşadığı bu kaygıyı ‘gerçekçi kaygı’ olarak niteler ve bu tam olarak korku ile aynı anlama gelir. Gerçekçi kaygı mantıklı ve anlaşılardır. Bu kaygı yaşamı sürdürme ve korunma içgüdülerinin belirtisidir. Nevrotik kaygı ise nedensiz olup her zaman mantık dışıdır (Manav, 2011:205).

Karen Horney (1952) kaygıyı farklı açıdan ele alır. O, kaygının korku kavramı ile yakın ilişki olduğunu belirtmeye çalışır. Buna rağmen kaygının farklı bir duygu olduğunu vurgular. Örneğin, bir annenin çocuğu hastalanınca onun öleceğine ilişkin duyduğu ‘korku’ kaygıyı doğurur. Korku, herhangi bir tehlike ile orantılı olarak ortaya çıkarken, kaygıda gerçek bir tehlike olmamakla birlikte çoğu zaman imgesel bir tehlikeye karşı bir tepki vardır. Her insanın yaşadığı ölüm korkusu ise ölüm isteğiyle karışarak bilinmedik bir tehlikeye karşı duyulan tepkiye dönüşür. Ölümü isteme ise insanın yaşadığı sıkıntılardan dolayı ortaya çıkar. Yaşama arzusu ile ölüm isteği arasındaki çatışma insanı kaygıya iter. Örneğin, balkon parmaklığına yaklaşan kişi paniğe kapılır. Bu durumda korkunun temelinde, yaşama isteğiyle yüksek yerden kendini ölüme bırakma isteği arasında bir çatışma ortaya çıkar ve bu çatışma kaygıya neden olur (Manav, 2011:205).

Genellikle bilinmeyen yakın tehlikeyi beklemenin doğurduğu huzursuzluk hali olarak ortaya çıkan kaygı, bir tehdit gibi algılanmakta ve bu algılar doğrultusunda tepki gösterilmektedir. Bu bilinmeyen tehdidin karşısında uyanıklık kaygıya, kaygı korkuya, korku panik gibi farklı tepki biçimlerine sebep olmaktadır. Bu tepkilerde kişisel farklılıklar etkili olmaktadır. Bu yüzden kaygı farklı kişilerce aynı durumlarda olsa da farklı yoğunlukta yaşanmaktadır (Ensari, 2000:87).

Gerçekçi olmayan kaygının özünde imkânsız bir inanış biçimi vardır ve bu duygu biçiminin arka planında bir kişilik değeri vardır. Kişinin bu kişilik değerini kurması ve hayatına anlam katmasıyla ve kişiyi yönlendirmesiyle kaygı, hem insanı diğer canlılardan ayırır hem de diğer duygu türlerinden ayrılır. İnsana farkındalık verir ve uyarıcı görevi ile insanı hayata anlam vermeye yönlendirir (Manav, 2011:203).

Değişik ortamlarda oluşan kaygı türleri, toplumlar veya kültürler arasında birbirinden farklılık gösterebilir. Ancak bütün toplumlar için geçerli bazı genellemeler yapılabilmektedir. Bu genellemeler, kaygı duygusunun oluşmasına yol açan ortamlardaki bazı ortak yönleri gösterir. Bunlar;

- Desteğin çekilmesi
- Olumsuz bir sonucu beklemek
- İç çelişki
- Belirsizlik gibi durumlardır (Cüceloğlu, 1992:277).

Kaygı kavramı, literatürde durumluluk ve süreklilik olmak üzere iki biçimde ele alınır. Spielberger ve arkadaşlarının çalışmaları sonucu geliştirilen bu iki tür, İki Faktörlü Kaygı Kuramı'nın özünü oluşturur (Ensari, 2000:87). Sürekli Kaygı bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanırken Durumluluk Kaygı ise bireyin herhangi özgül bir durum karşısında hissettiği olumsuz sonuç beklentisidir. Durumluluk Kaygı; endişe, korku, tansiyon ve psikolojik uyarılmışlık düzeyinde artışa neden olan duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır” (Coşkun, Şahan ve Erman, 2011:1123). Durumluluk kaygı tepkileri uyarılma, uyanıklık, korku, kuruntu, şaşkınlık, benlik saygısında düşme gibi negatif duygulardan oluşur.

Tehlikeli koşulların yarattığı bir kaygı türü olan durumluluk, her bireyin yaşadığı geçici ve duruma bağlı olan kaygı türüdür. Her birey, tehlikeli ve tehdit edici durumla karşı karşıya kaldığı zaman bir miktar kaygı duyar. Durumluluk kaygıda bireyde endişe ve gerginlik yaratan o anki durum ortadan kalktığında, olumsuz duygular da ortadan kalkar (Baydil, Çevik, Sezen ve Küçük, 2009:378).

Sürekli kaygı tipinde ise, kişiler huzursuz ve mutsuz görünürler. Çevreden gelen herhangi bir tehlike durumu söz konusu değilken bile sürekli kaygı içindedirler. Bu kaygı iç kaynaklıdır. Birey içinde bulunduğu durumu stresli olarak yorumlar ve kaygı yaşar. Bu kaygı durumu sürekli kaygı olarak tanımlanır (Eroğlu, 2006:62).

Sürekli kaygı tipi, durumluluk kaygıya oranla durağan ve sürekli. Bu tip kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir (Küçük, 2010:38).

Kişilik yapısının kaygıya yatkın olması, sürekli kaygı düzeyini etkiler. Kaygı temelde kişiye rahatsızlık veren olayın kendisinden değil olayın kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanmaktadır (Ensari, 2000:87). Spielberger kişinin öz değerlerinin tehdit edildiğini sanması ya da içinde bulunduğu durumun stresli olarak algılanması sonucu duyduğu kaygıyı *Sürekli Kaygı*, kişinin tehlikeli koşulların ortaya çıkardığı geçici duruma bağlı olarak duyduğu kaygıyı *Durumluluk Kaygı* olarak tanımlamıştır (Batlaş ve Baltaş, 2010).

2.2 Kaygının İşlevi

Kaygıyı, işlevsel olan ve işlevsel olmayan boyutlarıyla, bir başka deyişle hem olumlu hem de olumsuz bir duygu durumu olarak görmek mümkündür (Manav, 2011: 204). Freud'a göre kaygının işlevi "Olası bir tehlide ve tehlikeye karşı benliği uyarmak ve savunma düzeneklerine işlerlik kazandırmaktır" (Canbaz ve ark., 2007:16).

İşlevsel kaygının organizmayı koruyucu, uyarıcı ve motive edici özellikleri vardır. "Örneğin kişinin cezalandırılma veya hayal kırıklığına uğrama durumunda, kendisini bu ortamlara hazırlaması kaygının **uyarıcı** özelliği; bir tehlike veya olumsuz bir durumu daha kolay atlatabilmesi için önceden önlem alması **koruyucu** özelliği ve başarısız

olma endişesiyle kişiyi daha çok çalışmaya sevk etmesi ise **motive edici** özelliğidir” (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007:284).

Gerçek tehlike kaynaklarının olduğu ve insan hayatını tehdit eden ilkel bir çevrede, örneğin vahşi bir hayvanla karşılaşıldığında, ‘kaygı programı’ kaçmak ya da savaşmak için organizmayı hazırlar ve hayatta kalmayı kolaylaştırır. Modern yaşam koşullarında da, gerçek bir tehlikenin olduğu zamanlarda, örneğin hızla üzerimize gelmekte olan bir araba karşısında ‘kaygı programı’, benzer bir işlevle kaçmamızı ve hayatta kalmamızı sağlar (Savaşır, Soygüt, Barışkın, 2009).

Kaygının işlevsel boyutu, aynı zamanda karakter ve kişilik gelişiminde de etkin rol oynamaktadır. Bu boyutu ile değerlendirildiğinde, kaygının insanın kişilik gelişimi sürecinde kurucu bir rol üstlendiği de söylenebilir. Kişiyi harekete geçiren güç olarak kaygı, insanın davranışlarına yön vermesine ve kişiliğini oluşturmaya yardım eder (Manav, 2011:204).

Spence ve Spence (1996) kaygının güdü özelliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisini, öte yandan zor durumlardaki yıkıcı etkisini ortaya koymuşlardır.

Kaygının yapıcı, olumlu özelliğinin yanı sıra, patolojik boyutlara varmasıyla yıkıcı ve bozucu yanları da vardır (Canbaz ve ark., 2007). ‘Kaygı programı’ gerçek bir tehlikenin olmadığı durumlarda aktive olduğunda işlevselliğini kaybeder. Hayatımızı kurtarmak yerine, kısıtlayıp zorlaştırır (Savaşır ve ark., 2009). Kaygının bu bozucu ve yıkıcı boyutunu (işlevsel olmayan) yaşayan kişiler, yaşadığı yoğun kaygıdan kaçabilmek için her türlü yola başvururlar. Bunun nedeni, yoğun kaygının insanın yaşayabileceği en katlanılmaz duygulardan biri olmasıdır. Yoğun kaygı nöbetleri geçiren insanlar, çoğu kez ölümü bile böyle bir yaşantıya yeğlediklerinden söz ederler.

Çarpıtılmış ve işlevsel olmayan bilişsel kaygı süreçlerinin, benliği olumsuz değerlendirmeye olan ilişkisinin sosyal kaygıda da önemli rol oynadığı varsayılmaktadır ve bu bilişsel süreçler işlevsel olmayan temel ihtiyaçlardan kaynaklanır (Gümüş, 2006:64).

Kaygılı bireylerin sosyal ortamlara yönelik işlevsel olmayan tutumlarını üç grupta toplamak mümkündür;

- Sosyal bir performansa dair aşırı derecede yüksek standartlar koymak, örn; “Güçsüzlüğüme ilişkin en ufak bir belirti göstermemeliyim”
- Sosyal değerlendirilmeye ilişkin koşullar, örn; “Gerçekten beni tanırlarsa, benden hoşlanmayacaklar”
- Benliğe ilişkin koşullu olmayan inançlar. Bu inançlar, sürekli olmayan olumsuz inançlardır. Kişi kendi değeri ve önemine ilişkin olumsuz inançlara sahiptir, örn; “tuhaf biriyim” ya da iticiyim” gibi (Clark ve Wells, 1995).

2.3 Kaygının Temel Bileşenleri

Kaygının bileşenleri birbirleriyle etkileşim içerisindedirler. Yoğun kaygı nöbeti yaşayan bireyin, bilişsel, fizyolojik, motivasyonel, duygusal ve davranışsal sistemleri bir arada devreye girer ve birbirini etkiler (Savaşır ve ark., 2009). Kaygının fiziksel belirtileri kaygılı düşünceleri besler; kaygılı düşünceler de endişeli hislerin artışına neden olur (Başpınar, 2007:12).

Kaygının bileşenleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada; yüksek durumluluk kaygısı olan katılımcılarda, düşük durumluluk kaygısı olan katılımcılara göre, kaygının bileşenleri arasında daha fazla etkileşim olduğu saptanmıştır. Bu birleşme yüksek durumsal kaygıda sinyallere daha güçlü fizyolojik tepkisellikle açıklanmıştır (Başpınar, 2007:11-12, akt. Calvo ve Tobal 1998).

Kaygının temel bileşenleri üç grupta toplanır. Bunlar;

- Rahatsız edici düşünceler ve hisler,
- Bedensel tepkiler,
- Davranış değişiklikleri.

2.3.1 Rahatsız Edici Düşünceler ve Hisler:

Bazı düşünceler, kaygılı bireylerde öznel bir huzursuzluk hali yaratır (Kafadar, 2009:17). Kişinin önemli bazı durumlara ve olaylara tehlikelilik atfetmesi, bir dizi düşüncenin ve bazı fizyolojik yanıtların tetiklenmesine yol açmaktadır. Endişeli-rahatsız edici düşünceler ve hisler de öznel; bu yüzden en kolay tanımlanan kaygı bileşenidir.

Kaygının bu bileşeninde, dış bir sebeple oluşan ‘panik’ duygusu ve katastrofik (felaketleştirici) imgelerle ve düşüncelerle oluşan bellek ve dikkat eksiklikleri vardır. Bu durum kişinin problem çözümündeki yetersizlikleri nedeniyle performansta bozulmaya yol açar (Başpınar, 2007:1-12).

Kaygılı bireylerde; çarpıtılmış bilişler, olumsuz atıfsal bileşenler, olumsuz bilgi işleme süreçleri, olumsuz kendilik değerlendirmeleri, mantık dışı inançlar, işlevsel olmayan bilgi yorumları, riskli durumların aşırı değerlendirilmesi ve artmış çevresel dikkat vardır (Başpınar, 2007:11-12, akt. Craig ve Dobson 1995).

Rahatsızlık veya üzüntü verici düşünceler kaygının belirtilerine yönelik bir açıklama bulmaya çalışıldığı zaman ortaya çıkar ve bu düşünce hataları dört grupta toplanabilir;

- Bir felaketin olası nedenlerinin aşırı abartılması, (uçak kazası vb.)
- Korkulan bir olayın ağırlığının yoğun şekilde değerlendirilmesi, (sınav gibi)
- Kişinin kendi başa çıkma stratejilerini neredeyse hiç kullanmaması,
- Kişinin dışarıdan gelebilecek destek faktörlerine kendini kapatması (aile, arkadaş vb.) (Başpınar, 2007:12-13).

Bilişsel modele göre, kişinin duygularını ve bununla ilişkili fizyolojik ve davranışsal tepkilerini etkileyen şey, herhangi bir durumun kendisi değil genellikle otomatik düşüncelerle kendisini belli eden, o duruma yönelik yaptığı yorumlardır (Beck, 1995). Bilişsel kaygı modellerinde, iki temel düşünce biçimi göze çarpmaktadır. Bunlar;

- Olumsuz otomatik düşünceler
- İşlevsiz varsayımlar ve kurallar

Otomatik düşünceler, psikolojik sorunları olan insanlara özgü değildir. Bu tip sorunlar herkeste var olabilir. Bilişsel yöntemler, bireyde işlevsel olmayan, diğer bir deyişle gerçeği çarpıtan, kişiye duygusal olarak acı veren veya kişinin hedeflerine ulaşmasını engelleyen bu tür düşünceleri bulup çıkartmaktır (Beck, 1995).

Olumsuz otomatik düşünceler, birey kaygı halindeyken mevcut olan düşünceler ve görüntülerdir (Hawton, Salkovskis, Kirk, Clark, 1993:55). Örneğin sosyal bir değerlendirme konusunda endişe yaşayan biri tanıdıklarıyla konuşurken “sıkıcı olduğumu düşünüyorlar” gibi, olumsuz otomatik düşünce fikrine sahip olabilir.

İşlevsiz varsayımlar ve kurallar, bazı durumları aşırı derecede negatif ve işlevsiz biçimde yorumlama eğiliminde olan insanların genel inançlarıdır. Örneğin, sosyal çevrede kabul görmede öz değer dengesini içeren bir kural “başkaları tarafından sevilmezsem değersiz biriyimdir” fikri gibi, bu bireyi başkaları kendi aralarında sessizce konuştuğunda kendisinin sıkıcı olduğunu düşünüldüğü fikrine sürükler (Hawton ve diğerleri, 1993:55)

2.3.2 Bedensel Tepkiler:

Kaygının bu bileşeni, kaygıyla oluşan tüm bedensel tepkilerle ilişkilidir ve çok sayıda fiziksel belirti (semptom) meydana gelir. Kas kasılması, titreme, çarpıntı, nefes darlığı, ağız kuruluğu, bulantı, ishal, ateş basması ya da üşüme, sıkça tualete çıkma isteği, gergin hissetme vb., bu belirtiler (semptomlar) arasındadır (Hawton ve diğerleri, 1993:52)

Sempatik sinir sisteminin aşırı çalışması; anormal derecede uzun ve derin solunuma ve kalp hızında artışa neden olur. Kaygıya bağlı olarak oluşan diğer fiziksel belirtiler ise, gerilim tipi baş ağrısı, yorgunluk ve uykusuzluktur (Başpınar, 2007. akt. France ve Robson 1997). Bu belirtilerin yanında kolay irkilme ve tetikte olma hali de gözlenir (Bal, 2010:3)

‘Sempatik Sinir Sistemi’ duygularla hareket eden bölümüdür. Korku, sevinç, heyecan gibi durumlarda sempatik sinir sistemi aktive olur, kan basıncı artar, kalp hızlanır ve sindirim yavaşlar. (Kafadar, 2009:19, akt. Carr, 2001, Barlow, 2002). Bu semptomlar genellikle kaygılı veya stresli durumlarda ortaya çıkar. Bunlar;

- Savaş ya da kaç tepkisi (fight or flight)
- Göz bebeklerinde büyüme
- Kalp hızının artışı ve kan basıncının artması
- Dolaşımdaki kanın yaşamsal önemi olan organlara çekilmesi, kalp kaslarına daha çok kan iletmesi
- Terleme
- Soluk yolunda genişleme ve solunumun hızlanması
- Kandaki şeker seviyesinin artışı (Kafadar, 2009:19)

Bedensel tepkilerde kaygının işe yarar yönlerine de değinmek gerekir. Sempatik sinir sisteminin uyarılmasıyla ve genellikle savaşma-kaçma (fight-or-flight) olarak adlandırılan klasik ‘stres tepkisi’ni ortaya çıkarır. Bu stres tepkisi, tehdit veya tehlike oluşturabilecek durumlarla savaşma veya ondan kaçma sırasında işimize yarayacak birtakım fiziksel değişimleri ve bedensel kaynakları harekete geçirir. Örneğin solunum ve kalp atış hızında artma ve kan basıncında yükselme, kanın kaslara yönlendirilmesi, karaciğerin kana şeker vermesi insana tehlikeden kurtulmak için yapacağı davranışlar için gereken enerjiyi sağlar (Berkson, 2003:4).

2.3.3 Davranış değişiklikleri:

Kaygı, rahatsız edici durumlardan kaçmaya ve bu durumlardan kaçınmayı öğrenmeye sebep olur. Hem kaçma hem de kaçınma, benzer bir durumla yüzleşmeyi daha güçleştirir ve güvenin kaybolmasına neden olur. Kaçınma, rahatsız edici düşüncelerden bilişsel kaçınmayı ve görevlerden kaçınmayı kapsar, bu da aktivitelerde ve performansta azalmaya neden olur (Başpınar, 2007:11, akt., France ve Robson 1997).

Kaygı yaratan durumlardan kaçma ya da yüzleşmekten kaçınma, geçici rahatlama sağlar ancak bir döngüye sebep olur. Gerçek bir tehlikenin olmadığı durumlarda da kaçınma tepkisi gelişir. Kaçınılan durumların listesi artmaya başlar ve bu durumlarla başa çıkmak daha da zorlaşır. Kişinin yaşamsal alanları kısıtlanmaya başlar.

Bununla birlikte, kaçma ya da kaçınma davranışı, yaşanan başarı deneyimlerini engelleyerek bireyin güven kaybına sebep olur. Yaşanan bir başarısızlık diğer başarısız olma durumlarından korkmaya yol açar ve kişiye önceden kolay gelen görevler daha zor gelmeye başlar (Başpınar, 2007:13)

2.4 Kaygı Kuramları

2.4.1 Psikodinamik Kaygı Kuramı

Kaygı kavramını ön plana çıkaran psikolojik kuram Psikanalizm'dir. Psikalizmin kurucusu Freud ise kaygı kavramını ilk olarak ele alan bilim adamıdır.

Freud'a göre;

İnsan çevreye uyum sağlayabilen bir varlıktır ve insan yaşamını uyum sağlayarak sürdürür. İnsanın amaçsız bir davranışı olmadığı gibi, bulunduğu ve yaptığı her davranış uyum sağlamaya yöneliktir (Manav, 2011:204).

Psikanalizm'in bir diğer temsilcisi Otto Rank, insanın ilk kaygıyı doğduğu anda yaşadığını belirtir. Çünkü rahat koşullardan sonra çaba gerektiren bir ortama geliş insanın ilk kaygısını oluşturur. İnsanların genel olarak bastırma çabasına girdiği bu kaygı, insanın yaşamındaki etkisini çeşitli olaylarda ortaya çıkarak ve davranışları etkileyerek varlığını sürdürür. Yani insanın hayatı boyunca yaşayacağı tüm kaygı durumları ilk kaygının yansımaları olarak ortaya çıkar. İnsanın kurduğu ilişkiler bozulup bitince ilk kaygı olarak nitelenen ayrılma kaygısı boy gösterir" (Manav, 2011:204).

Freud, kişilik konusuna yeni bir görüş getirerek insanın, 'id', 'ego' ve süper ego denilen üç yanını ve bunların etkileşimini incelemiştir. Freud'un sonradan geliştirdiği yapısal teoriye göre 'id', 'ego' ve 'süperego' zihnin bölümleridir. 'İd', ilkel arzuları

saklayan haz odaklıdır (cinsellik, saldırganlık, vb.). ‘Superego’, içselleştirilmiş norm, ahlak ve toplumsal değerleri ve benzeri tabuları kapsar. ‘Ego’ ise bu iki bölümün arabulucusu ve kendilik duygusunu gerçekleştiren bölümdür (Başaran, 2005).

Kaygının kaynağı konusunda kişilik kuramlarında ve psikodinamik kuramların kendi içinde çok farklı bakış açıları bulunur. Psikodinamik kurama göre kaygının ortaya çıkmasına, alt benlikteki (id) doyurulmayan dürtülerin, benliğe (ego) yaptığı uyarının neden olduğuna inanılmaktadır (Tural- ders notları:2).

Freud, kaygının özünde kişiliğin ilkel yanı olan id’in iç tepkilerinin bastırılmasında yattığını belirtir. Örneğin kapalı yerlerde kalmaktan korkan bir erkek çocuğu aslında cinsel arzularını ve yakın ilişki kurma ihtiyacını açıklamaktan korkmaktadır. Yani kaygının nedeni engellenmedir (Davison ve Neale, 2004)

“Alt benlikte bulunduğu düşünülen cinsellik ya da saldırganlık dürtüleri, bazı dönemlerde şiddetlenerek doyum için benliğe baskı oluştururlar. Bazen dürtüler çok etkili ve şiddetlidir, bazen benlik çok zayıftır ve dürtüler kabul edilebilir nitelikte olsa bile hiçbir şekilde doyum sağlayabilecek seviyede değildir. Her iki durumda da alt benlik ile benlik arasında oluşan bu uyumsuzluk kendisini kaygı olarak ortaya çıkarır. Kaygının ortaya çıkmasıyla birlikte, benlik savunma mekanizmalarını kullanarak kaygıyı yok etmeye çalışır. Benliğin bütünlüğünü korumak için, savunma mekanizmalarından her zaman ilk olarak bastırma (represyon) devreye girer ve yetmediği durumlarda yer değiştirme, yalıtma, yapıp bozma gibi diğer savunma mekanizmaları da devreye girerek kullanılan savunma mekanizmalarının tipine göre çeşitli kaygı bozuklukları ortaya çıkar” (Tural- ders notları:2).

2.4.2 Davranışçı Kaygı Kuramı

Davranışçı ekolünün bakış açısından, psikoloji ve doğa bilimlerinin tamamen nesnel kollarından biridir. Teorik hedef, davranışı ‘tahmin’ ve ‘kontrol’ etmektedir. Yapısalcılığa ve işlevselciliğe karşı çıkmaları sonucu Amerikalı psikologlar tarafından kurulmuştur. İç gözlemin kullanılmasının bilime aykırı olduğunu söyler. Bilimin çalışma yöntemine uygun bir şekilde davranış ve duyguların araştırılması ve incelenmesi davranışçı ekolden Pavlow, Skinner ve Watson’ un araştırmaları ile

başlamıştır. Burada gözlenebilen davranışlar söz konusudur ve çalışan konu budur. Davranışçılar öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görmektedirler. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır. Duyduğumuz bir ses, gördüğümüz bir ışık, resim, aldığımız tat bizim için birer uyarıcıdır. Bir uyarıcı karşısında organizmada meydana gelen fizyolojik ya da psikolojik değişme, davranım ya da tepki olarak adlandırılır (Sözbilir, 2008).

Davranışçılara göre, davranışın değişmesine neden olan üç temel öğrenme süreci vardır. Bunlar; **klasik koşullanma**, **edimsel koşullanma** ve **gözlem**'dir. Bu üç kuram davranışın değişmesini farklı yorumlarla açıklamaktadırlar (Başaran, 2005). Klasik koşullanma modeline göre; özünde korkutucu olmayan bir uyarın, korkutucu bir uyarınla eşleştirildiğinde, korkutucu olmayan uyarın 'nötral' özelliğini kaybederek, korkutucu bir biçime dönüşebilir. Edimsel koşullanma modeline göre ise; bir davranışın oluşma sıklığını belirleyen en önemli etken, o davranışın oluşma sıklığını belirleyen en önemli etken, o davranışın oluşturduğu sonuçlardır. Bir davranış ödül alıyorsa kendini tekrarlayacaktır (Sungur, 1997:8).

Davranışçı görüşlerden 'klasik koşullanma' teorisi kaygıyı, organizmanın belirli bir takım çevresel faktörlere gösterdiği, şartlandırılmış bir cevap olarak tanımlamıştır. Bu durum, bisikletten düşen birinin artık bisiklet kullanmaktan korkması örneğindeki gibi direkt şartlanma olabileceği gibi, bazen organizmaya sıkıntı veren bir uyarının, bir tepkiye yol açmayan uyarınlarla yer değiştirmesi neticesinde endirekt koşullanma şeklinde de gelişebilmektedir (Tural - ders notları:4).

"Davranışçı yaklaşımların savunucuları kaygıyı tehdit edici bir uyarına karşı, kişinin gösterdiği sempatik sinir sisteminin tepki örüntüleri olarak görmektedir. Kaygının öğrenilmiş de olabileceği düşüncesi, davranışçı yaklaşımda 'uyancı-tepki bağı' ile açıklanmaktadır" (Korkut, 1992:151).

Davranışsal teorisyenler insan davranışını yöneten kanunları anlamak için önemli katkılar gerçekleştirmişlerdir. Bu tarz teoriler, bireylerin uyum göstermeyen davranışlarının, nasıl meydana geldiğini, yani bu davranışların nasıl öğrenildiğini, nasıl sürdürüldüğünü ve nasıl ayırt edildiğini anlamamız açısından önemli bir yere sahiptirler (Kenny, 2011:115).

John B. Watson, korku duygusunun oluşmasında; acı, gürültü ve desteğin ani kaybı'nı üç uyarıcı olarak tanımlamıştır (Kenny akt., 2011, Watson ve Rayner, 1920). Watson'a göre, diğer tüm korkular 'klasik koşullanma' yoluyla ortaya çıkmaktadır. Ancak, karanlık, ölü, sakat bedenler veya yırtıcı bir hayvan gibi diğer uyarıcılar da, daha önce bu uyarıcılara ilişkin bir deneyim gerçekleşmese bile korku üretebilmektedirler. Bu örnekler evrimsel korkulardır, yani, tür olarak hayatta kalmamıza tehlike oluşturabilecek veya ölümsüzlüğümüze meydan okuyabilecek durumlara karşı öğrenmek için biyolojik olarak öncelik verilmiştir (Kenny akt., 2011, Ohman, 1986).

Klasik koşullanma teorisi, koşullanmanın en küçük türünün bile bilişsel bir parça içerdiğini, uyarıcı ve tepki arasında gerçekleşebileceğini, bu tip durumlarda kişilerin farklılık gösterdiğini, kişilerin kaygı duyarlılığında ve gözleme bağlı koşullanma adı verilen fenomende farklılık gösterdiğini bulmuştur (Rachman, 1991).

Klasik koşullanma için en rahatsız edici gerçeklerden birisi de kaygı veya fobik belirtileri olan kişilerin rahatsız edici koşullanmaları geri çağırıyor olmasıdır. Bu gibi durumlarda, bitişik olmayan koşullanmanın meydana gelmesi olasıdır. Bazı insanların, diğer insanların koşullanacağı düşünülen durumlarda koşullanma gerçekleştirememesinin sebebi "engelleme" adı verilen süreç ile açıklanmaktadır (Kenny, 2011:116)

Ek olarak, bir uyarıcı ile gerçekleşen daha önceki güzel deneyimler, aynı uyarıcı ile gerçekleşen kötü deneyimden sonra bile korku koşullanmasını engellemek için yeterli olabilir. Bunun tersi olarak, daha önce nötr olan bir uyarıcı, yoğun kaygı veya korku tepkisi ile zaman olarak yakın bir şekilde eşleştirildiğinde, istenmeyen bir uyarıcı haline gelebilir (Kenny, 2011:117) Örneğin, genç bir müzisyenin, sahneye ilk çıktığı anda midesinde keleklerin uçuşması, bacaklarının titremesi veya terlemesi gibi fizyolojik belirtiler yaşaması, aynı sahneye her çıkışında deneyimlediği bu durum yüzünden, otomatik olarak koşullandırılmış olur ve bu durum, aynı deneyimi yaşama olasılığı açısından risk oluşturur.

2.4.3 Bilişsel Kaygı Kuramı

Biliş, “İnsanın duyum yoluyla gelen uyarıcıları algılamasını, kavramlaştırmasını, bunlarla düşünmesini sorunlarını çözmesini sağlayan beyinsel güçtür”. Bu gücü ve süreci inceleyen psikoloji dalı, bilişsel (cognitive) psikolojidir (Başaran, 2005: 131)

Bilişsel kuram ve biliş, bilme süreci ya da eylemidir. Bilişsel terapiler kaygı ya da uyuma dönük olmayan davranışların nedeninin, olayların kendisinin değil, bireyin bu olaylara ilişkin *beklentileri ve yorumları* olduğunu ileri sürer. Bu davranışların kişinin düşünce ve inançları ile doğrudan ilgilenilerek değiştirilebileceğini savunur. 1960’lı yıllarda Beck duygu durumu bozukluklarının tedavisinde kullanabileceğini ileri sürdüğü ve adını ‘bilişsel terapiler’ koyduğu yaklaşımı geliştirmiştir.

Beck’in bilişsel kuramına göre;

Çocukluk çağındaki deneyimler öğrenme yolu ile bazı temel düşünce ve inanç sistemlerinin oluşmasına neden olur ve yapısal düzeyde bunlar ‘şema’ olarak adlandırılır. Yaşam olayları sessiz durmakta olan şemaların aktive olmasına ve ‘olumsuz otomatik düşüncelerin’ ortaya çıkmasına ve sonuç olarak öfke, kaygı, suçluluk, üzüntü gibi hoş olmayan duyguların oluşmasına yol açar. (Demiralp, Oflaz, 2007:133)

Bilişsel terapiler öğrenme teorileriyle uyum içerisindedir (Kenny, 2011:123). Bilişsel modele göre kaygı, kişinin doğru olmayan ve çarpık düşünce kalıplarını, hatalı yorumlara ve yanlış davranışlara yönlendirmesine neden olmaktadır. Bu tür kişiler, tehlikeyi, riskli durumları ya da bunların sonucunda oluşabilecek zararları abartarak, karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma yetilerinin ise çok düşük bulma eğilimini taşımaktadırlar. Bu kişiler için, kalp çarpması gibi normal bir fizik belirti, tehlike olarak algılanarak ölüm ve çıldırma düşüncesini harekete geçirmekte ve panik atağı haline dönüşebilmektedir (Tural- ders notları: 4).

Aaron Beck ve David M. Clark, bilişlerin kaygı oluşumunu ve sürdürülmesindeki rolleri hakkında yaptığı formülleştirmede ‘şema odaklı kaygı’ teorisini geliştirmişlerdir (Kenny, 2011:123). Şemayı ise şöyle tanımlamışlardır;

Bilişsel yapılar yani şemalar, bilginin tarama, kodlama, organize etme, depolama ve geri çağırılmasına rehberlik eden önceki bilgi ve deneyimlerin

kısmen uzun süreli temsillerinin işlevsel yapılarıdır. Var olan şemalarla tutarlı uyarılar işlenir ve kodlanır, tutarsız ya da alakasız olanlarıysa görmezden gelinir veya unutulur. Kaygılı bir bireyde, uyumsuz şemalar kişinin kendisine yönelik algılanmış fiziksel ve psikolojik tehditlerle beraber abartılı kırılabilirlik algısını içerir (Kenny, 2011).

Beck ve Clark farklı kaygı bozukluklarının farklı uyumsuz şemalarla tanımlandığını savunmuşlardır. Örneğin, yaygın kaygı bozukluğunda odak bir kişinin öz güvenine tehdit yaratan geniş ölçüdeki normal durumlar üzerindedir; panik bozukluğu olan insanlarda fiziksel duyular ve ruhsal olaylar feci bir şekilde, felaket olarak yorumlanırlar; basit fobileri olan insanlarda ise tehlike özel kaçınılabılır durumlara atfedilir. Bu şemaların temelleri erken yaşlarda atılır ve zaman içerisinde algılanmış tehdittin kaynağına daha çok dikkat yöneltildikçe güçlenir. Sonuç olarak, bu şemalar bireyin dikkatini iç ve dış çevrenin kendi tehdit ve tehlike şemalarını doğrulayan yönlerine odaklayarak bilişsel işleyişi etkilerler (Kenny, 2011:123).

Bilişsel kuramlar, kaygının kazanılmasında öğrenme kuramlarının ve koşullanmanın önemini kabul etmekle birlikte en önemli vurguyu ister koşullu olsun ister koşulsuz olsun bireyin olayla ilgili yorumlarına yaparlar. Daha da önemlisi, bilişsel kurama göre kaygı tepkisinin devam etmesi değiştirilmemiş ya da ortadan kaldırılmamış çeşitli bilişsel hataların halen devam ediyor olması ile ilgilidir. Temel/kritik/anahtar ya da sorumlu biliş olarak bilinen bu bilişsel hatalar pek çok kaygı bozukluğunun devamından sorumlu olmaktadır” (Tural-ders notları: 4).

Kaygı bozukluğunun zihinsel kuramları, bireylerin kendileri ve çevreleri hakkındaki görüşleri, onları çeşitli durumları tehdit biçiminde algılamaya meyilli kıldığından *yaygın anksiyete* başlar. Yaygın anksiyetede bulunan işlevsiz varsayımlar veya görüşler çeşitlilik göstermektedir. Çoğu kez toplum tarafından kabul görme beklentisi, kaygı belirtilerinin kendisinden meydana gelir. Örneğin, “Sevilmediğim sürece ben hiçbir şeyim”, “Eleştiri kişisel ret anlamına gelir” veya “her zaman insanları memnun etmek zorundayım” gibi (Hawton ve diğerleri, 1993: 56).

Toplum içerisinde rekabet etme varsayımına dayanan örnekler ise şunlardır; “Hayatta sadece kazananlar ve kaybedenler vardır” veya “Her şeyi mükemmel şekilde yapmalıyım” gibi (Hawton ve diğerleri, 1993: 56).

Toplum içerisinde sorumluluk içeren varsayım örnekleri ise şöyledir; “insanlar benim birlikte iken, eğlenmelerinden ben sorumluyum” veya çocuklarımdan davranışından ben sorumluyum” gibi. Kontrol içeren varsayım örnekleri ise; “sürekli kontrollü olmalıyım” veya “eğer birini hayatıma dahil edersem, o beni kontrol etmeye başlar” gibi (Hawton ve diğerleri, 1993).

Kaygılı bireylerin, bilişsel açıdan ele alındığında, birbirine benzer düşünme biçimleri vardır. Bunlar;

1. “Belirli bir uyarana karşı kaygı (anksiyete) tepkisi ile yanıt veren kişiler, bu uyarınları gerçekte olduğundan daha tehdit edici bulurlar (basit bedensel duyumların tehlikeli algılanması gibi).
2. Kaygılı bireyler, korktukları olumsuz sonuçların gerçekleşme olasılığını, gerçekte olduğundan daha abartılı olarak algırlar (sosyal bir ortamda ellerinin titreyeceğine ve yüzlerinin kızaracağına kesin olarak inanmaları gibi) .
3. Kaygılı bireyler, korktukları sonuç gerçekleştiğinde bunun bir ‘felaket’ olduğunu düşünürler (felaketleştirme).
4. Kaygılı bireyler, korktukları sonuçların oluşmaması için bir dizi bilişsel-davranışsal stratejiler geliştirirler (yanında ilaç taşıma, kaçma-kaçınma, tehlike olarak algıladığı yerlere gitmeme gibi).
5. Kaygılı bireylerin bedensel belirtileri, tehdit algısının gerçek olduğunu gösteren bir başka kanıt gibi algılanır. Kaygı arttıkça bedensel belirtiler artar, bedensel belirtiler arttıkça tehdit algısı artar ve bir kısır döngü içine girilerek kaygının devamı sağlanır” (Tural- Ders notları: 7).

2.4.4 Duygusal Kaygı Kuramı

Birçok teorisyen kaygının gelişimi için duygu bazlı kuram önermiştir. Örneğin Lang (1979), korku yapısının spesifik bir deneyimle veya olayla aktive edildiği bireylerde, kaygının baş göstereceğini savunmuştur. Korku yapısı, kişiyi tehlikeye karşı alarma geçiren, geçmiş deneyimlerdeki öğrenilmiş ve saklanmış bilgileri içermektedir.

Lazarus (1991), duyuşsal uyarıcının yalnız başına duyguyu tetikleyemeyeceğini, ama duygunun ortaya çıkması için de en azından minimum düzeyde işleme tabi tutulması gerektiğini iddia etmiştir.

Bilişsel değerlendirme kavramı Lazarus'un teorisinin temel özelliğidir. Biyolojik değişkenlikten, huydan, öğrenme deneyimlerinden ve sosyokültürel faktörlerden etkilenen bilişsel değerlendirme belirli bir durum için verilen duygusal tepkiyi (örneğin kaygı, kızgınlık, suçluluk veya utanç vb. belirler (Kenny, 2001:128).

Ona göre, kaygının içeriği, sonucun ve ürünün belirsizliği ile ilişkili olan gelecek tehlikeyi içerir ve bu yüzden kaygıya 'güçsüzlük' duygusu eşlik eder (Lazarus, 1991). Barlow (2000), anksiyete gelişimi için duygu durum bozukluklarını açıklayabilen bütünleştirilmiş bir üçlü hassasiyet modeli geliştirmiştir. Bunlar;

1. Genellenmiş biyolojik bir hassasiyet
2. Genellenmiş psikolojik bir hassasiyet
3. Spesifik psikolojik hassasiyetleri kuran spesifik hayat deneyimleri

Genellenmiş biyolojik hassasiyet, belirli huyların gelişimi için (çeşitli zamanlarda 'nevrotiklik', 'negatif duygu durum' veya 'davranışsal engelleme' olarak adlandırılan) yapılan genetik katkıyı ifade etmektedir.

Genellenmiş psikolojik hassasiyet, erken yaşlardaki deneyimlere, özellikle de hayatın tahmin edilemez ve kontrol edilemez olduğuna ve bir kişinin bu tarz olaylarla başa çıkabilmek için gerekli baş etme kaynağının olmadığına dair bir his yaratan olumsuz olaylara dayanmaktadır.

Bu iki süreç (biyolojik bir hassasiyet ve erken yaşlardaki deneyimlere dayanan psikolojik bir hassasiyet) kaygı anlayışındaki gelişim koşulları için yeterli olabilmektedir.

Spesifik psikolojik hassasiyetleri kuran spesifik hayat deneyimleri, genetik yatkınlık ve erken yaşlardaki deneyimleri hassaslaştırmayla ilgilidir. Bu durum genel

anksiyete ve duygu durum bozukluğunu (depresyon) yaratmak için yeterli olabilmektedir.

2.4.5 Varoluşçu Kaygı Kuramı

Kaygı kavramı varoluşçu felsefenin de önemli kavramlarındanıdır. Bu görüşe göre kaygının kaynağı korkudan farklı olarak ‘hiçliktir’ (Manav, 2011:207).

“Kaygı kavramını varoluşçuluğa kazandıran filozof Kierkegaard’dır. İnsanın nesnel olarak akılla kavranamayacağını belirten Kierkegaard, insanın biyolojik ve rasyonel yanından başka psikolojik yönünün de önemli olduğunu söyleyerek insanın psikolojik yanıyla anlaşılmasına uygun olduğunu belirtir. Bu düşüncesinin paralelinde kaygı kavramını irdeler. Kierkegaard kaygıyı insanın hiçlikten kurtulması ve silkinmesi için gerekli olan ruh durumu olarak görür” (Manav, 2011:207).

“Varoluşçu kuramlar daha çok yaygın anksiyete bozukluğunun etiyolojisini açıklamak üzere ileri sürülmüş gibi görünmektedir. Buna göre, kişi yaşamın anlamsızlığının farkına varmakta ve bu anlamsızlık gerçek ölüm korkusundan bile daha rahatsız edici olmaktadır. İşte kişide varoluşun anlamsızlığına tepki olarak kaygı/anksiyete ortaya çıkmaktadır. Nükleer savaş vb. milyonların yaşamının tehdit eden tehlikeler gündemde olduğunda kaygı belirtilerinin yüksek olduğunun iddia edilmesi varoluşçu görüşü savunanların temel dayanak noktası olmuştur” (Tural – ders notları:4-5).

“Kierkegaard kaygının korkudan farklı olduğunu belirtir. Çünkü korkuya neden olan bir nesne vardır oysa kaygı nesnesiz bir hiçlik durumunu ifade eder. Korku nesnesi belli olduğu için zapt edilebilen bir duygu iken, kaygı asla kontrol altına alınamaz. Çünkü sonlu bir varlık olan insan sonluluğu asla yenemez” (Manav, 2011:207)

Jean Paul Sartre (1980) ise kaygıya farklı bir açıdan bakar. O kaygıyı gelecek karşısında duyulan bir iç daralması olarak tanımlar. Kaygıyı sorumluluk ile ilişkilendiren Sartre, insanın yaptığı seçimlerin ardından bir sorumluluk getirmesi nedeniyle kaygının seçimlerdeki rolünü vurgular. İnsanın eylemlerini yönlendirebileceği, değerleri bağlamında bir dünyanın olmadığını söyleyen Sartre,

insanın özgür olduğunu ve eylemde bulunmak zorunda olan bir varlık olarak değerlerini kendi kararlarıyla belirlediğini belirtir. İnsan eylemlerini planlar ve özgür iradesiyle karar verir. Fakat insanın vereceği her karar bütünü de ilgilendirdiği için bir sorumluluk fikri ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu sorumluluk fikri insanı kaygı içinde bırakır. Bu kaygı insanın eylemlerindeki güvensizlikten doğar. Ancak yine de kaygı istenmeyen bir durum olarak görülmez çünkü kaygı insanın eylemlerinin bir bölümüdür (Manav, 2011 akt. Ditfurth, 1991)

Perls'in Gestalt varoluşçu yaklaşımına göre kaygı, “Şimdi ile gelecek arasındaki boşluk olarak tanımlanarak kaygının daima gelecekle ilgili olduğu, şimdi ile arasındaki boşluğu insanların planlar yaparak beklentiler geliştirerek doldurmaya çalıştıklarını, bugünü yaşamadıkları için kaygı yaşadıkları savunulmaktadır” (Korkut, 1992:151)

2.4.6 Biyolojik - Evrimsel Kaygı Kuramı

Darwin “İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi” adlı kitabında, kaygının doğuştan veya öğrenilmiş olup olmadığını sorgular. Darwin, kendisinde de var olan ‘açık alan korkusu’ ve ‘panik atak’ gibi sorunlarından ötürü, kaygının bilimsel boyutundan başka, konuyu daha derin boyutlarıyla ele alır.

Darwin, insan ve hayvanların potansiyel olarak tehlikeli veya hayatı tehdit edici durumlarına, ‘genel adaptasyon sendromu’ ya da ‘savaş-kaç-don-kal’ tepkisi olarak bilinen fizyolojik tepkiler göstermesi fikrini gözlemiş ve sistemleştirmiştir. Bir alarm tepkisi tetiklendiği zaman, otonom sinir sistemindeki sempatik ve parasempatik bölümler bozulur ve organizmanın dengesi zarar görür. Otonom sinir sisteminin sempatik bölümü “savaş veya kaç” için hazırlar ve bu kalp atışı ve solunumun artmasını, sindirimin yavaşlamasını, harekete hazır olmak için kaslardaki kan damarlarının genişlemesini, vücudun diğer yerlerindeki kan damarlarının kasılmasını, ağız kurumayı, görme ve duyma duyularındaki kaybı içermektedir. Hepsi birleştirildiğinde, bu alarm sistemi organizmayı tehlikelerle savaşma ve tehlikelerden kaçma için harekete geçirir (Kenny, 2011).

Otonom sinir sisteminin parasempatik bölümü tarafından kontrol edilen bu alarm sisteminin üçüncü kolu, “donup kalma” veya “ölüyü oynama” olarak tanımlanan güçlü

bir hareketsizlik yaratmaktadır. Bir performansı sergilerken bu davranışın parçası meydana geldiği zaman bu “donma aşaması” olarak tanımlanır (Kenny, 2011 akt., Coyle, 2006).

Tarihsel olarak, otonom sistemi birbirine zıt fakat dengeli iki süreçle kavramsallaştırılmıştır. Bunlar; sempatik ve parasempatik sinir sistemleridir. Sempatik sistem tehlike algısıyla harekete geçen savaş ya da kaç tepkisiyle kalp atışının metabolizmayı hızlandırmasına ve enerjinin beyin ve kaslara gitmesine neden olur. Parasempatik sistem ise sıradan işlevsellikle ilişkilidir, yani birisi sakinken ve herhangi bir tehlike içerisinde değilken aktive olur (Kenny, 2011).

Tüm bu kavramları ele alarak bakıldığında ve kaygının biyolojik olarak açıklanmasında, organizmanın gerçek ve yaşamsal bir tehdidin altında bireyin, ‘korku’ tepkisinden hareket edilmektedir.

Konrad Lorenz’e göre;

Biz insanlar yüzbinlerce yıl önce hayvanken, o zamanların dünya koşulları altında sık sık yaşam tehditleriyle yüzleşiyor ve korkup ya kaçıyor ya da düşmanlarla savaşıyorduk. Ancak birçok tehlikeyi insanlık olarak kontrol altına almış olduğumuz şimdiki dünya koşullarında, görece olarak çok seyrek yaşam tehditleriyle karşılaşmamız nedeniyle, nesnesi belirli korku yerine daha çok nesnesi belirsiz ya da farkında olmadığımız korku yani ‘kaygı’ yaşamamız kaçınılmaz hale gelmiştir (Dağ, 1999:169).

2.5 Performans Kaygısı

2.5.1 Performans

‘Performans’ günlük yaşamın her alanında, diğer insanlarla etkileşimin yer aldığı bütün durumlarda kendini göstermektedir. Performans, günlük yaşamda kullandığımız anlamıyla, “bir hedefe ulaşmada harcanan çaba” olarak ifade edilmektedir (Ergun 2008: 50).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ndeki anlamına göre performans; “başarım, takat sınırı, verim, bir şeyi ya da işi yapma veya uygulama hareketi” olarak tanımlanmıştır. Almanca - Türkçe sözlükteki tanıma göre; sanat alanları için; “bir sanatçının sanatsal bir aksiyonda-yapmada-etmede bulunması” anlamlarını taşımaktadır. Red House İngilizce sözcükte geçen tanımına göre; “bir müzik eserini çalma - icra etme” “temsil, gösteri” veya “yapma, icra” anlamlarını taşımaktadır (Bezmez, Blakney, Brown, 1997). İcra etmek, Osmanlıca- Türkçe sözlükte “yapma, yerine getirme, bir işi yürütme” veya bir müzik parçasını çalarak gösterme” olarak tanımlanmıştır (Develioğlu, 1978).

Performans “İnsanın sahip olduğu kapasitesini, bir işi başarıyla tamamlamada belli zaman dilimi içinde kullanabilme yüzdesidir”. Bir başka tanıma göre, “Bireyin nitelik ve yeteneklerinin, işine ilişkin olarak düzenlenmiş başarı ölçütleri ile karşılaştırması” şeklindedir (Akal, 2002). Performans sadece fiziksel bir nitelik değil aynı zamanda psikolojik bir süreçtir. (Başaran, Taşgın, Sanioğlu, Taşkın, 2009: 534)

Performans, belli alanlarda ve bu alanların eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Sanat eğitimi, beden eğitimi ve teknik eğitim gibi alanlar bu alanlar arasında sayılabilir. Müzik eğitimi de performansın önemli olduğu sanat eğitimi alanlarından birisidir (Dalkıran, 2008:117). Müzik eğitiminde performans, temelde müzik yapmayı amaçlar ve bu doğrultuda çalgı çalma, şarkı söyleme, beste yapma gibi davranışlar müzik yapmayı vurgulayan performans örnekleri olarak gösterilebilir (Uçan, 1987a).

2.5.2 Genel Performans Kaygısı

Performans kaygısı, performans ortamının doğal bir parçasıdır. Bu durum, kişinin sahip olduğu potansiyel birikimi veya beceriyi sınırlar hale gelirse probleme dönüşebilmektedir. Özellikle, bireyin işlevsiz yaklaşımları, hatalı bilişleri veya davranışları, kaygının veya performans kaygısının sürdürülmesinde büyük etkisi olan durumlardır.

Performans, seyirci karşısında ve sosyal bir ortamda gerçekleşir (Fehm, Schmidt, 2006; 98) ve çoğunlukla kişinin amaçladığı ‘başarıyı’ engelleyerek, kendisiyle ilgili olumsuz bilişsel şemaların pekişmesine ve sürmesine neden olur (Özmen, 1999:50).

Literatürde performans kaygısının fizyolojik, davranışsal ve bilişsel özellikleri üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Bazı araştırmacılar, temelde otonom sinir sisteminin tepkisi şeklinde fizyolojik bir süreç olarak değerlendirmekte ve kalp ritminde artış, terleme, titreme gibi fizyolojik belirtiler sıralamaktadır (Yöndem, 2012:185).

Yapılan araştırmalarda, belirli bir alanda performans göstermesi gereken bireyin, bulunduğu ortamda tehdidi algılaması ile harekete geçen düşüncelerin veya bilişlerin, kaygıda önemli rolü olduğu vurgulanmakta ve ağırlıklı olarak bilişsel boyutu üzerinde durulmaktadır (Salmon, 1991)

Psikolog ve akademisyenler performans kaygısını daha iyi anlayabilmek adına onun bileşenlerini ve doğasını incelemek konusunda çok büyük çaba sarf etmişlerdir. Örneğin Hopko ve diğerleri (2005) kaygının, yüksek seviyede dikkat ve odaklanma gerektiren dört bilişsel göreve tabi tutulan yüz lisans öğrencisi üzerindeki etkisine bakmaya çalışmışlardır. Buna ilaveten bu yazarlar, bu görevlere bağlı olabilecek bazı olası duygusal ve bilişsel deneyimleri incelemişlerdir. Hopko ve diğerleri (2005), kaygıya bağlı çeşitli bilişsel özelliklerin ve semptomların, görevlere özel olarak dikkatini verme konusunda performansın kavramsallaştırmasında temel oluşturabileceği sonucuna varmışlardır. Bu da ‘kaygı-performans’ ilişkisinin bağlamsal nitelikte bir model olduğunu ortaya koyar.

Bireyler, performans gerektiren ortamlarda kendilerini sınanma duygusu veya bir değerlendirme tehdidinin içinde algıladıkları zaman, yüksek performans kaygısı ortaya çıkar. İster sınav, ister bir topluluk önünde konuşma veya konser ortamı olsun, bu durum, bireyin yetenek ve niteliklerini ortaya koymasını zorlaştırmaktadır.

Performans sırasında yaşanan kaygı düzeyi, eğer aşırı ise, bu bir tür sosyal kaygı (anksiyete) bozukluğu olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, literatürde ‘özgül fobi’ ya da ‘sosyal kaygı (anksiyete) bozukluğu’ olarak da adlandırılır (Kafadar, 2009:26).

Sosyal kaygı bozukluğuna ilişkin çok sayıdaki görüş sosyal kaygı yaşantısının temelinde ‘benlik saygısı’nın eksikliğine ve büyük ölçüde olumsuz beklentilerden doğan bir korku durumu olarak tanımlanmaktadır (Gümüş, 2006:64). Benlik saygısı kişinin sahip olduğu benlik kavramına dayanır ve düşük benlik saygısı kişinin kendisini

güvensiz, değersiz, yetersiz gördüğü, kendine özgülük duygusundan yoksun olduğu bir durumu ifade eder. Sosyal kaygısı yüksek bireylerde ön plana çıkan düşünce biçimleri ise ‘olumsuz eleştirilme’, ‘reddedilme’, ‘sahip yetenekleri küçümseme’ ve ‘farklı sosyal ortamların gerektirdiği performansı gösterememe’ gibi inançlardır. (Gümüş, 2006:64).

Basit fobi olarak ta adlandırılan özgül fobi, özgül nesne ya da durumlarla sınırlı fobilerdir. Fobi, en yalın tanımıyla; önemli bir tehlike kaynağı olmayan bir nesneye ya da duruma karşı ilişkilendirilmiş devam eden ve normalden fazla olan korku duygusudur (Beck, Emery, 2006). Hayvan korkuları, yükseklik, karanlık, şimşek, asansör, kapalı yer, dişçi, kan, hastalık, enjeksiyon, genel tuvaletlerde idrar yapma korkuları bu grup içinde yer alır (Sungur, 1997:7)

Performans kaygısı genellikle tek bir bozukluk olarak ortaya çıkmasına, böylece kişinin hayatının tek bir özel bölümünü etkilemesine karşın, elle tutulur bir azınlık için ise, başka benzer patolojik bozukluklar da var olabilir (Kenny ve Ackermann, 2007). Bunların en yaygın olanı ‘yaygın anksiyete’ bozukluğudur ve ciddi boyutta performans kaygısı yaşayanların yaklaşık üçte birinde görülmektedir (Sanderson, DiNardo, Rapee ve Barlow, 1990). Bu bireyler, sadece performans gerektiren durumlarda değil, hayatlarının birçok boyutunda geçmişe dayanan bir yaygın endişe ve korku geçmişine sahiptirler.

Yaygın Anksiyete Bozukluğu’nun (YAB) tarihi, anksiyete kavramının tarihi ile iç içedir. Hem fizik hem de ruhsal belirtilerle karakterizedir. Ruhsal belirtiler, çoğu zaman klinik tabloya hakim olan belirtilerdir. Kaygılı beklenti (antisipatuvar anksiyete), tekrar eden ve endişe verici düşünceler, irritabilite (aşırı duyarlı), konsantrasyonda azalma ve huzursuzluk, bu bozukluğun ruhsal belirtilerini oluşturur. Fiziksel belirtilerin iki nedeni vardır. Birincisi; kas gerginliği, ikincisi; otonomik aşırı uyarılmışlık halidir. Kas gerginliği tremora (istem dışı titreme) ve özellikle sırtta ve omuzlarda kas ağrılarına neden olur. Ayrıca gerginlik tipi baş ağrılarına yol açar. Otonomun aşırı uyarılmışlık hali ise tüm sistemleri etkiler (Berkson,2003:30).

2.5.2.1 Performans Kaygı Modelleri

2.5.2.1.1 Eksiklik Modeli (Deficit Model)

Literatürde, öğrenme modellerine yönelik farklı bakış açıları ve tanımlamalar yer almaktadır. Öğrenme modellerine, farklı yazarlar farklı kavramları temel alarak tanım yapsalar da, öğrenme stilleri genel olarak “bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler” olarak tanımlanmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:1).

Kaygının, öğrenme üzerindeki etkilerini özetleyen eksiklik ve engel teoremlerinin arasındaki ilişkiyi belirginleştirmek için bir model geliştirilmiştir (Tobias, 1979). Bu model, öğrenmeyi talimattan alıp üç klasik bilgi işleme bileşenine bölmüştür. Bunlar; *işlem*, *girdi* ve *çıktı* bileşenleridir. *Girdi*; ‘eğitici materyallerin öğrencilere sunumu’ anlamına gelir. *İşlem*; ‘öğrencinin kodlama, organize etme ve girdiyi depolama için yaptığı işlemleri’ simgeler. *Çıktı* ise; ‘komuttan sonra öğrencinin değerlendirme ölçülerindeki performansını’ temsil eder. Bu model, kaygının öğrenmeyi komuttan itibaren etkileyen üç muhtemel noktayı ortaya koyar. Bunlar; *ön işlem*, *işlem evresi* ve *işlem sonrası*’dır (Tobias, 1985:135).

Performans kaygısının ağırlıklı olarak hissedildiği ortamlardan biri de ‘sınav’ ortamıdır. Sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin kendileri hakkındaki olumsuz düşüncelerin zihinsel engellemelere neden olduğu bilinmektedir. Sınav kaygısının etkisi üzerine yapılan çalışmalarda, öğrencilerin değerlendirme tehdidini içeren durumlarda kaygılı öğrencilerin daha az kaygılı olanlara oranla, daha düşük performans sergiledikleri ortaya konmuştur (Tobias, 1985:136).

Sınav ortamlarında yaşanan kaygının artmasındaki en önemli etkenlerden biri, gözlem ve değerlendirmenin yanı sıra, akademik başarı ölçütlerinin devreye girmesi ve bireylerin bunu bir tehdit unsuru olarak algılamasıdır (Kurtuldu, 2009). Eksiklik modelinde, özellikle sınav kaygısını yoğun biçimde yaşayan öğrencilerin, düşük performanslarını açıklayan iki tür üzerinde durulmaktadır. Bunlar; *çalışma becerileri* ve *sınav çözme eksiklikleri*’ dir. (Tobias, 1985:136).

Çalışma becerileri, öğrencilerin düşük sınav performanslarının, geçmiş öğrenmeleri hatırlamakta zorlanmadan ziyade, geçmiş öğrenmelerinin eksik olmasına veya yetersiz çalışma becerileri yüzünden bilgiyi depolamada yaşanan zorluğa bağlı olduğu varsayar. Bu duruma göre, değerlendirme sürecinde yaşanan kaygıdaki yükseltelerin sebebi, öğrencilerin sınav ortamı gibi performans gerektiren durumlarda, yetersiz hazırlık süreci geçirdiklerinin farkında olmamasından kaynaklanır (Tobias, 1985:135).

Sınav çözme eksiklikleri formülasyonu, öğrencinin sınav çözme becerisindeki eksikliklerden kaynaklandığını ve sınav esnasındaki kaygı artışlarının büyük olasılıkla, öğrencinin kendi yetersizliğinin farkında olmasından kaynaklandığını kabul eder (Tobias, 1985:136).

Müzik eğitiminde önemli yeri olan uygulama alanlarında ise, bahsedilen eksiklik formülasyonlarının, öğrencilerin performans kaygısı yaşamasını önleyebilmek için bu yönde bilinçlendirilmeleri ve öğretmenler tarafından yönlendirilmeleri gerekmektedir. Özellikle çalgı alanlarında, çalışma saatlerinin artırılması ve sınav ortamlarında önceden çalma provalarının yapılması, öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalması yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.5.2.1.2 Engel Modeli (İnterference Model)

Kaygılı ortamların başında gelen sınav ortamlarında, yaşanan performans kaygısının ortaya koyduğu engel modeli, genellikle öğrencilerin dikkat eksikliklerinin ya da dikkat dağınıklarının çeşitlilikleriyle açıklanmaktadır (Sarason, 1972). Yüksek kaygılı öğrencilerin dikkatlerini, sınavın gerektirdikleri ile, çoğunluğunu olumsuz düşüncelerin oluşturduğu kişisel kaygıların böldüğü varsayılır. Engelleme, yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin, sınavda gösterdikleri performanstan anlaşılmaktadır. (Tobias, 1985:137).

Bilişsel engel modeli, sınav kaygısındaki bireysel farklılıkların, değerlendirme tehdidi altındayken belirli bilişsel etkinliklere kayma eğilimini belirlediğini ve bu artan etkinliğin de etkili görev icrasına engel olduğunu ileri sürer (Kurosawa, Harackiewicz,

1995:934). Böylece Sarason, bilişsel engeli, sınav kaygısına bağlı performans düşüklüklerinin bir aracı olarak görmektedir.

Bilişsel engel modelinin bir boyutuna göre, özellik sınav kaygısı ne kadar yüksek olursa, performans sorunlarını zihinde kurma eğilimi o kadar büyük olur. Dolayısıyla ortaya çıkan performans da o kadar düşük olur (Kurosawa, Harackiewicz, 1995:934).

2.5.2.2 Performans Kaygısına Müdahale Yöntemleri

2.5.2.2.1 Davranışçı Teknikler

Davranışçı tekniklerin kuruculuğunu J. B. Watson, psikolojik alt yapısını E. L. Thorndike ve B. F. Skinner oluşturmuştur (Yeşilyaprak, 2007).

Bilimsel metotlar ışığında davranışçılık “insan davranış bilimi” olarak tanımlanır. Davranışçılara göre psikolojinin konusu sadece objektif yöntemlerle ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışlardır. Bu yaklaşımın dayandığı anlayış; “objektif olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilemeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur” ilkesi üzerine temellenmiştir (Yeşilyaprak, 2007). “Davranışçı psikoloji, normal ve normal dışı bütün davranışların öğrenme ürünü olduğunu ileri sürmektedir. Davranış gözlenebilen, kaydedilebilen ve ölçülebilen eylem, hareket ya da yanıtlardır. Davranışçı kuramlar öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder” (Demiralp, Oflaz, 2007:133).

Davranışçı yaklaşımların etkili olması, kaygının etiyolojisinde öğrenme teorileri ile birlikte büyük önem kazanmıştır. Anksiyete mutlaka bir uyarana karşı tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre, davranışçı görüşlerden ‘klasik koşullanma’ teorisi, yaşanan kaygıya organizmanın belirli bir takım çevresel faktörlere gösterdiği şartlandırılmış cevap olarak tanımlanmaktadır (Tural- ders notları:4).

“Kaygı ve benzeri sorunların azaltılmasına veya tedavisine yönelik olarak davranışçılar, bu tür bozuklukları yanlış öğrenmelere bağlayarak yeniden öğrenmeyle düzeltilebileceğini ileri sürmüşler ve bu amaçla “karşıt koşullama, gevşeme ve solunum

egzersizleri, sistematik duyarsızlaştırma veya yeniden koşullama gibi teknikler geliştirmişlerdir” (Yeşilyaprak, 2007)

2.5.2.2.2 Gevşeme ve Solunum Egzersizleri

Davranışçı tekniklerin içinde yer alan solunum ve gevşeme eğitimi, gerilimi ve kaygıyı azaltan yöntemlerden biridir. Tek başına kullanılabilirdiği gibi bilişsel-davranışsal tekniklerle birlikte de kullanılabilir. Temel dayanak noktası kaygı ile ilgili ‘kas gerginliği’dir. Gevşeme işlemleri ritmik solunum, kas gerginliğinde azalma ve bilinçlilik durumundaki değişimi içermektedir (Demiralp, Oflaz, 2007:134).

Gevşeme tekniklerinin, bilişsel, fizyolojik ve davranışsal aşamaları ve uygulamaları vardır. Bu uygulamalarda bilişsel, fizyolojik ve davranışsal belirtiler ve değişimler sağlanır. Bunlar;

- *Bilişsel belirtiler*; bilinçlilik durumunun değişmesi, salt bir zihinsel görüntü üzerine yoğunlaşmanın artması, pozitif öneriler için alıcılığın artması
- *Fizyolojik belirtiler*; nabzın yavaşlaması, kan basıncının düşmesi, solunumun ve oksijen tüketiminin azalması, metabolik hızın yavaşlaması,
- *Davranışsal belirtiler*; çevresel uyaranlara ilgi ve dikkatin azalması, sözel etkileşimin olmaması, istemli pozisyon değişikliğinin olmaması, edilgen hareketlerin olması (Demiralp, Oflaz, 2007:135).

2.5.2.2.3 Bilişsel - Davranışçı Teknikler

Bilişsel davranışçı yaklaşım, bireylerin günlük yaşamda üstesinden gelemedikleri güçlükler ve yaşam problemleri ile karşılaştıklarında onlara yardım etmek için, öğrenme kuramlarını uygulayan, problem odaklı, şimdi ve burada ile ilgilenen davranışçı psikolojik danışma kuramından temel alınarak geliştirilmiş bir tedavi şeklidir (Demiralp ve Oflaz, 2007:132).

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de bilişsel davranışçı terapilere ilgi oldukça fazladır. Gençlerin, depresyon, anksiyete, öfke, yeme bozuklukları, öğrenme

problemleri vb. içeren problemlerinde, bilişsel davranışçı terapi yöntemleri başarı ile kullanılmıştır. Düşünceler, duygular ve davranışların temel etkilerini üzerine odaklanan bu yaklaşımın temel varsayımlardan biri, bilişin duygu ve davranışı etkilediği yönündedir (Karataş, 2008:7).

Bilişsel-davranışçı terapinin amacı öncelikle gerçekçi olmayan ya da birey için sorun olan düşüncelerin tanımlanmasıdır. Sorun olan düşünce tanımlandığında, o düşüncenin birey üzerindeki etkisi de tanımlanabilir (Demiralp, Oflaz, 2007:133).

“Kişi tehlikeli olarak yorumladığı durum ile emniyetli olarak yorumladığı durumda farklı ‘davranışsal’ ve ‘duygusal’ tepkilerde bulunur. Ancak asıl önemli olan bunlardan çok yorumlama sürecinin eksiksiz ve yanlışsız yapılmasıdır. Çünkü durum hakkında yanlış yorum yapıldığında fizyolojik reaksiyonlar, davranışlar ve duygular bu yanlış yoruma uygun olarak belirlenirler. Dolayısıyla burada yapılması gereken şey duruma verilen tepkilerden ziyade yorumlama sürecini değiştirmektir” (Gençöz, 2001:24). Bireyler, kaygı verici bir durum karşısında farkında olmadan, otomatik olarak duruma aktive olurlar ve bu durum otomatik düşüncelere yol açar. Bu zorluğu aşabilmek için öncelikle kişilere, duyguların ortaya çıkmasında düşüncelerin önemli bir rol oynadığı anlatılmalıdır. Bu ‘düşünce’ ve ‘duygu’ bağlantısını açık bir şekilde gösterebilmek ve danışanın kendi düşüncelerini yakalayabilmesini kolaylaştırabilmek amacı ile uygulanabilecek bazı teknikler vardır. Bu tekniklerin amaçladığı hedefler, bireyin hoşnutsuzluk durumunun artması, sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve istenmeyen davranışların azaltılmasıdır (Demiralp, Oflaz, 2007:134).

Bilişsel davranışçı teknikler tek başına ya da diğer tedavilerle birlikte kullanılabilir ve bu teknikler üç grup altında incelenmektedir. Bunlar;

1. “Kaygıyı azaltan terapi yöntemleri: Gevşeme eğitimi, bio-feedback, sistematik duyarsızlaştırma, alıştırma, tepki önleme, göz hareketleri duyarsızlaştırma ve yeniden işleme.
2. Bilişsel yeniden yapılandırma yöntemleri: Duygu ve düşünceleri izleme, kanıt sorgulama, alternatifleri sınama, felaketsizleştirme, yeniden düzenleme-çerçeveleme, düşünceleri durdurma.

3. Yeni davranışlar öğrenme yöntemleri: Modelleme, biçimlendirme, markayla ödüllendirme, rol oynama, sosyal beceri eğitimi, itici uyarıcılara koşullama terapisi, olasılıklı anlaşıma” (Demiralp, Oflaz, 2007:134).

2.5.2.2.4 Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Bilişsel yeniden yapılandırma ve biçimlendirme yöntemi, duygu odaklı baş etme yöntemleri içinde yer alan en etkili yollardan birisidir. Bu teknik, kişiler için uygunsuz ve gerçekçi olmayan beklentileri ve inançları değiştirip, bu yaklaşımları birbirinden ayırarak, bazı ölçütlerin geliştirilmesini sağlamak amacıyla uygulanır. Bu ölçütler problemin akılcı ve gerçekçi bir çözümünün yapılmasını mümkün kılar. Bu sayede, olumsuz duygu ve davranışa yol açtığına inanılan bir olay veya ilişkinin, olumlu ve kişiye gerginlik yaratmayan bir biçimde yorumlanması sağlanmış olur (Yamaç, 2009).

Bilişsel yeniden yapılandırma stratejileri ve uygulama boyutları sırasıyla aşağıda verilmiştir. Bunlar;

1. Duygu ve düşünceleri izleme
2. Kanıt sorgulama
3. Seçenekleri sorgulama
4. Felaketsizleştirme
5. Yeniden düzenleme/çerçeveleme
6. Düşünceyi durdurma (Demiralp, Oflaz, 2007:136-137).

“Duygu ve Düşünceleri İzleme: Bilişsel değişiklikler, bireylerin işlevsel olmayan düşünce ve uyumsuz davranışlarını sürdürmesine neden olan durumların tanımlanmasıyla başlar. Bu bireyler için önemli olan ilk basamak, kendi düşünce ve duygularını izleme konusunda dikkatli olmalarıdır.

Kanıt sorgulama: Kanıt sorgulama, belli bir inancı desteklemede kullanılan kanıtı sınamaktır. Kanıtı sorgulama, verilerin kaynağını sorgulamayı da içerir. Bilişsel çarpıtması olan hastalar çoğu zaman tüm veri kaynaklarına eşit ağırlık verir ya da çarpık düşüncelerini destekleyenlerin dışındakileri önemsemez, ihmal eder. Hastalara onların iş yerleri, aile ve sosyal yaşamlarındaki diğer kişilerle ilgili sorular sorulması, yanlış bilgilenmeyi açıklamaya yardımcı

olabilir. Sonuç olarak hasta kanıtlar hakkında daha gerçekçi ve uygun yorumlar yapılabilir.

Seçenekleri sorgulama: Birey herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman, tüm seçeneklerini kaybettiğine ve hiç gücünün kalmadığına inandığı düşünce şekli yerine, seçenekleri sorgulama, baş etme kaynakları ve güçlerine dayalı olarak ek seçenekleri üretme, bireyin baş etme becerilerini genişleterek kişisel gelişimine yardım etmeyi içerir.

Felaketsizleştirme: Bireylerin, kendilerini tehlikeye sokacak yada felakete sürükleyecek olduğun düşündükleri katastrofik durumla baş etme becerilerini geliştirmeyi ve onlara yardımcı olmayı içerir. Bu tekniğin hedefi, bireylerin yaşamdaki eylemlerinin sonuçlarının ‘hep’ veya ‘hiç’ olmadığını görmelerine yardımcı olmayı sağlayarak daha az yıkım yaratılmasıdır.

Yeniden düzenleme/çerçeveleme: Yeniden düzenleme, bireylerin olayları ya da davranışları algılamalarını değiştiren bir yöntemdir. Bu yöntemde problemin diğer yönlerine odaklanılır ya da bireyin olayları farklı açılardan algılama konusunda cesaretlendirilir. Belli bir davranış veya inancın sürdürülmesinde avantaj ve dezavantajları değerlendirebilmek, olumlu ve olumsuz sonuçları kavrayabilmek, kişilerin, düşünce ve inanışları ile ilgili denge kazanabilmeleri ve yeni bakış açıları geliştirmeleri konusunda onlara yardımcı olabilir. Örneğin, işini kaybetme stres unsuru olarak algılanabilir, fakat aynı zamanda yeni bir iş ve kariyer kazanmak açısından şans olarak da algılanabilir. Bu teknik problem veya davranışların anlamıyla mücadele şansı da yaratmaktadır. Davranışın anlamı değiştiğinde kişinin yanıtı da değişecektir. Bu teknik, bireyin zorluklara olumlu bakabilme becerisini kazanmasında yardımcı olabilmektedir.

Düşünceyi durdurma: İşlevsel olmayan düşünceler, çoğu kez kişi üzerinde kartopu etkisi yapar. Küçük veya önemsiz gibi başlayan şey, zaman içinde önem kazanıp büyüyerek bireyi rahatsız edebilir. Bu teknik en iyi şekilde, işlevsel olmayan düşüncelerin başladığı ilk anda kullanılır. Kişi, ‘DUR’ işaretini resmederek, susan bir zil hayal ederek veya tuğladan duvar planlayarak işlevsel olmayan düşüncelerin akışını durdurabilir. Kişi, önce problem yaratan düşünceyi belirler ve problemi gördüğü şekilde tanımlar. Bu teknikte birey ‘DUR’ işaretini, görüntüye dönüştürmekte ve günlük yaşamında bu tekniği rahatlıkla kullanmayı öğrenmektedir” (Demiralp, Oflaz, 2007:137).

2.6 Müzikte Performans Kaygısı (MPK)

Müzikte Performans Kaygısı’nı (MPK) kuramlaştıran ve kavramlaştıran araştırmacılar (Kenny, 2011; Kenny ve Osborne, 2006; Steptoe, Fidler, 1987; Wolfe, 1989) konuyu derinlemesine inceleyip, hatalı bilişlerin yüksek düzeyde müzik performans kaygısından muzdarip olan hem yetişkin hem de genç müzisyenlerde (Kenny ve Osborne, 2006) var olduğunu bulmuşlardır.

Klinik yönden ele alındığında, psikologlar performans kaygısını, kaygının özel bir boyutu olarak ele alırlar. Bu aynı zamanda müzik eğitimi alan kişilerin başarısında önemli belirleyicilerden birini oluşturur. Birçok yetenekli öğrenci, yorumcu ve müzisyen, müzik kariyerlerine, yaşadıkları bu durumdan dolayı devam edemezler. Nedeni ise, performans kaygısının kontrol edilemeyen zayıflatıcı ve rahatsız edici sonuçlarıdır (Wilson, Roland, 2002:47).

Performans kaygısı, performans sırasında avuç içlerinin terlemesi, ellerin titremesi, ağız kuruluğu gibi bedensel semptomları olan, odaklanamama ve kalp atışının artışı gibi belirtilere sahip psikolojik bir sorundur.

Genelleme yapmak gerekirse “Performans kaygısı düşünceyi ve algıyı saptıran bir korkudur ve aynı zamanda fiziksel hareketleri de etkiler. Tüm beyin fonksiyonları ve vücut fonksiyonlarını bozar ve yorumcu beklediği şekilde performans gösteremez” (Wilson, Roland, 2002:48).

Bu bozukluk bireyleri sınav ortamı, gösteri ortamı, konser ortamı, topluluk önünde konuşma ortamı veya spor aktivitesi gibi birçok ortamda etkileyebilir. Nedeni, bireylerin bu ortamları bir ‘değerlendirilme tehdidi’ gibi algılamaları ve buna maruz olduklarında, kaygıyı yoğun biçimde yaşamalarıdır. Özellikle de Müzikte Performans Kaygısı (MPK) söz konusu olduğunda kızlar, erkeklere oranla iki ilâ üç kat daha fazla performans kaygısına maruz kalma olasılığına sahiplerdir (Taborsky 2007).

Müzikte Performans Kaygısı’nın (MPK) belirtileri performansın gerçekleştirilmesini neredeyse imkânsız hale getirmekte, dolayısıyla da bu rahatsızlığı basit bir heyecanlanmadan ayırmaktadır.

Petrovich’e göre;

Öğrenciler performans kaygısını son derece yoğun bir biçimde deneyimlemekte hatta bazı durumlarda bunu panik atak olarak yaşamaktadırlar. Sıkça performans kaygısı yaşayan öğrenciler genellikle performans sergilemenin gerekli olduğu durumlardan kaçınma davranışı geliştirirler ve eleştiriye karşı gitgide daha da yoğunlaşan bir hassasiyete sahip olurlar. Kaygı, öğrencinin daha önce aşırı yargılamaya, küçük düşürülmeye veya eleştiriye maruz kaldığı bir performans durumundan kaynaklanır (McAllister, 2011:7).

Kesselring'e göre;

Fiziksel ifadeli davranışa ek olarak (örneğin titreyen nefes, eller, kollar, dizler; yüz ifadesinde değişiklikler, tırnak çiğneme vs.) MPK hastaları otonom (bağımsız) sinir sisteminin de bazı tepkilerini yaşamaktadırlar. Sinir sistemi tepkileri arasında hızlı kalp atışı, terleme, kızarma, nefes kesikliği ve sindirim sistemi bozuklukları sayılabilir. Başka fiziksel tepkilerse ağız kuruluğu, iştah kaybı, baş dönmesi/bulantı, kusma ve uykusuzluktur. MPK'nın bir başka yan etkisi de, artmış asabiyet, depresyon, çaresizlik hissi, panik, endişe veya yetersiz veya değersiz hissetme gibi öznel duyguların tezahürüdür. Bilişsel değerlendirme yetisi de etkilenebilir. Zihin boşalabilir, odaklanma ve hafıza silinebilir veya karışabilir ve ikazsız gelen olumsuz düşünceler ortaya çıkarabilir (McAllister, 2011:7).

McPherson (2002), müzik eğitimi alan öğrencilerin, bu tarz bir eğitim ortamı ve müfredatına sahip olmayan öğrencilere kıyasla çok daha yüksek kaygı oranları sergileyebileceklerini ifade eder. Yetişkin müzisyenlerde performans kaygısının başlamasıyla ilgili olarak pek çok veri bulunmaktadır. Dolayısıyla bu kaygının büyük bölümünün olgunlaşma çağında geliştiği sonucuna varılmıştır. Daha ileri seviyedeki müzisyenlerin kişisel performans değerlendirmeleri sık sık bireysel kimlikleriyle bağdaştırılabileceği gibi, çalgıları veya sesleri konusundaki yetenekleriyle de bağdaştırılabilir.

Müzikte performans kaygısı konusundaki araştırmanın büyük çoğunluğu, öğrencilerin performans kaygılarını kendilerinin yarattığını ileri sürmektedir. Birçok makale, gerek öğrencilere gerek müzik öğretmenlerine ilerideki olası müzik performans kaygılarının üstesinden gelmek için ne yapabileceklerini tasvir etmektedir (McAllister, 2011).

Kenny (2011) tarafından verilen en son tanımlamaya göre, "Müzikte Performans Kaygısı (MPK), belirli kaygı verici deneyimler sonrasında ortaya çıkan ve müzikal performansa bağlı derin ve devamlı endişeli bir korku içinde olma halidir".

MPK duygusal, bilişsel, bedensel ve davranışsal belirtilerin birleşmesiyle ortaya çıkar. Bu, performans ortamında meydana gelir, ancak genellikle *değerlendirilme tehdidinin* varlığı söz konusu olduğunda daha ciddidir. Sadece müzik icrasına yönelik

olabileceği gibi başka kaygı bozukluklarıyla bir arada da meydana gelir, özellikle de sosyal fobiyle birlikte.

Sosyal fobi, topluluk içindeyken veya performans gerektiren durumlarda başkaları tarafından gözlemlendiği, değerlendirildiğine dair hissiyatla birlikte insanın küçük düşeceği korkusu ve buna paralel olarak çok yoğun anksiyete yaşaması ile karakterize bir bozukluktur. Başka bir tanıma göre “sosyal fobi kişinin yabancılarla veya diğer bireylerin incelemesiyle karşı karşıya kaldığı, sosyal veya performans durumlarında belirgin ve sürekli bir şekilde korku duyması” olarak tanımlanmaktadır (Türkçapar, 1999:247).

Sosyal fobik kişiler, topluluk içindeyken tüm dikkatlerin üzerinde olduğunu hissetme, eleştirilme, küçük düşme, rezil olma korkuları, o kadar yoğun olarak ortaya çıkar ki kişi bulunduğu yerde uzun süre kalamaz. Oradan veya o durumdan bir an önce kurtulmak ister. Bu sıkıntı ve korkuyu yaşamamak için performans gerektiren ve topluluk içine girmesi gereken durumlardan kaçınır (Sungur,1997:7)

Sosyal fobi ve performans kaygısı arasında birçok farklılık bulunmaktadır. Performans kaygısı sorunu yaşayanların kendilerinden daha fazla şey bekleme ihtimali daha yüksektir (Abbot ve Rapee, 2004), veya kendilerinin kendi performanslarını değerlendirmesinden daha çok korkarlar. Öte yandan sosyal fobi, başkaları tarafından incelenme korkusudur, ancak bu, MPK’da da mevcuttur hatta bunun yanında MPK’da olay sonrası daha yoğun bir tasalanmayla (Abbot ve Rapee, 2004) birlikte korkulan performans durumuna karşı sürekli bağımlılık da mevcuttur. Hâlbuki sosyal fobide tam tersine korkulan durumdan kaçınma söz konusudur. Dahası, sosyal fobide dinleyici kitlesi genelde hayalidir. Başka bir deyişle, sosyal fobiye sahip bireyler herkesin kendilerini izlemesinden ve yargılamasından korkarlar, hâlbuki gerçekte söz konusu kişi bulunduğu sosyal ortamda fark edilmemiş bile olabilir (Kenny, 2011).

MPK, müzisyenleri hayatları boyunca etkilemektedir. Ancak eğitime, yoğun çalışma saatlerine ve emeğe adanmış olan yıllardan ve müzikal başarı seviyesinden en azından kısmen de olsa bağımsızdır. Müzikal icra kalitesine zarar verebileceği gibi vermeye de bilir (Kenny, 2011).

MPK, genellikle sahne korkusu veya konser kaygısı gibi kavramlar ile karıştırılıp, birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır (Alptekin, 2012:139). Psikanalitik literatürden alınan ve sosyal fobi spektrumundaki sahne korkusu (stage fright) herhangi bir performansın (konuşma, gösteri vb.) hemen öncesi duyulan kaygıdır. Sahne korkusu yaşayan kişi, performans kaygısında olduğu gibi kendini daha fazla gözlemler ve sempatik aktivite artışına odaklanır (Türkçapar, 1999:248).

Performans kaygı belirtilerine benzer özellikleri taşıyan sahne korkusu, bir dinleyici topluluğu önünde icrada bulunması talep edilen kitlenin %80'ini etkilemektedir. Müzisyenleri, şarkıcıları, dansçıları, atletleri, oyuncularını, toplum konuşmacılarını veya sınav ortamındaki öğrencileri etkisi altına alabilir. Böylece, 'Sahne Korkusu' performans durumundaki başarıları arttırmak için iyi yönde kullanılması gereken normal bir tepkidir. Sahne Korkusu'na maruz insanlar şu belirtileri gösterebilir;

- Psikolojik belirtiler; kendileriyle ilgili kuşkuculuk, başarısızlık beklentisi veya felaketleştirme,
- Fiziksel belirtiler; sempatik sinir sistemi hiperaktivitesinin sonucu olarak daha sık nefes alıp verme, kalp atışlarında artış, ağız kuruluğu, titreme, avuçların terlemesi,
- Davranışsal belirtiler; bir yandan hareketlilik ve isteklilik, diğer yandan kendini çekme ve kaçınma durumlarının birleşimi (Alptekin, 2012:139).

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

MPK ve sahne korkusunun, bu birbirine benzer belirtilerinin ne kadar yoğun olduğuna ve icraya ne kadar engel olduğuna bağlı olarak performans kaygısından bahsedilebilir. Bu durumda, 'Sahne Korkusu' başarıyı azaltan ancak bir anlamda

tetikleyen yönüyle, onun olumlu yönlerine de değinilmekte ve dolayısıyla tedavi gerektirmemektedir (Burugués, 2009). Sonuç olarak, araştırmacıların her iki terimi de doğru biçimde kullanmaları esastır. ‘Sahne Korkusu’ normal bir tepkiye işaret ederken, ‘Performans Kaygısı’ patolojik bir bozukluktur ve tedavi gerektirmektedir.

MPK, genellikle tek bir bozukluk olarak ortaya çıkar, böylece kişinin hayatının tek bir özel bölümünü etkiler (Kenny ve Ackermann, 2007). Buna karşın, belirli bir azınlık için, birbirine benzer patolojik bozukluklar da var olabilir. Bunların en yaygın olanı ‘yaygın anksiyete’ bozukluğudur ve ciddi boyutta performans kaygısı yaşayanların yaklaşık üçte birinde görülmektedir (Sanderson, DiNardo, Rapee ve Barlow, 1990).

Bu bireyler, sadece performans gerektiren durumlarda değil, hayatlarının birçok boyutunda eskiye dayanan yaygın bir endişe ve korku geçmişine sahiplerdir. “Özellikle profesyonel müzisyenler, müziksel yeterlilikleri ile kendine güvenlerini karıştırmaktadırlar” (Alptekin, 2012:140). Bu gerçek te müzisyenleri ve diğer yüksek seviyeli performansçıları kaygı karşısında daha savunmasız bırakmaktadır. Performanslarında başarısız olan öğrenci müzisyenler veya sanatçılar, kişisel olarak da başarısız olduklarını düşünürler.

Birçok performans kaygısı türünün tedavi edilmesi zordur ve tedavi sonrası kaygı seviyeleri kaygısız insanların seviyelerine kıyasla nadiren düşmektedir (Kenny ve Ackermann, 2007). En iyi tedavi yöntemi, bozukluğun meydana gelmesini engellemektir.

Müzik eğitimcileri, öğrencilerinin müzik performansı kaygısıyla nasıl başa çıkmaları gerektiği konusunda genelde yanlış önerilerde bulunmaktadır. Öğrenci müzisyenlere, belli bir müzik eserini iyi çalışmışlarsa ve hazırlarsa performans kaygısını hissetmeyeceklerini söylerler. Bu ortak varsayıma karşın, bazı araştırmacılar çalışma saatlerinin, stressiz ve kaygısız bir performansı ortamını garantilemediğini ortaya koymuşlardır (Taborsky, 2007: 15).

Öğrenci müzisyenler ve performans kaygısı şikâyetine sahip profesyonel müzisyenler, sunulabilecek etkili tedaviler konusunda eğitimlerinin erken aşamalarında bilinçlendirilmelidirler. Sağlam pedagoji, ailevi destek, beklentiler ve müzik eğitiminin

erken aşamalarında kişisel yönetim stratejilerini öğrenmek, son derece stresli bir mesleğe giriş yapmanın etkilerini azaltabilir. Başarıyı sağlayan vasıfların ve stratejilerin geliştirilmesinin söz konusu olmadığı bir ortamda tekrar tekrar korkulan durumda bulunmak, yüksek ihtimalle icracı üzerinde zararlı bir etkiye sahip olacak ve olası yıkıcı sonuçlara sebep olacaktır (Kenny, 2011). Repertuvar, öğrencinin teknik kapasitesinin ve yorumsal yetisinin çerçevesini aşmamalıdır ve öğretim malzemesi, otomatik hale gelene değin çalışılmış olmalıdır (Kenny ve Ackermann, 2007).

MPK, bireylerin karakter özellikleri ve kişilik değişkenleri ile de orantılıdır. Örneğin, ‘mükemmeliyetçi’ kişilik yapısı, kendilerinden ve başkalarından gerçekçi olmayacak boyutta beklenti içerisinde olma özelliklerini taşır. Bu da MPK’ya maruz kalma olasılığını arttırmaktadır. Aynı zamanda sadece kötü olana odaklanıp iyi olanı görememe eğilimi içerisinde olmaları, küçük kusurlar ve hatalarla ilgili aşırı endişe hali içinde bulunmaları MPK düzeylerini olumsuz etkilemektedir (Wilson, Roland, 2002:48).

Mor ve Day (1985), mükemmeliyetçi tavırların zararlı etkilerini azaltmaya ve kişisel kontrol hissini iyileştirmeye yönelik tasarlanmış bilişsel-davranışsal müdahalelerin, ciddi boyutlarda performans kaygısını azaltmada faydalı olabileceği sonucuna varmışlardır.

MPK’nın tetiklenmesine sebep olan bir başka kişilik özelliği de kendini aşırı derecede kontrol altında tutma eğilimidir. Bu eğilim kişinin kendini rahatsız hissetmesine ve öngörülme şartlarda başarısız olacağına inanmasına neden olur (Wilson, Roland, 2002).

2.6.1 Müzikte Performans Kaygı Teorileri

MPK’ nın etiyolojik faktörlerini ve oluşan kaygı bozukluklarının nedenselliği hakkında yapılan geniş çalışma alanları, güçlü bir deneysel desteğe sahip olmamakla birlikte, performans kaygı teorilerinin daha fazla alanda uygulamaya yer verilmesi gerektiği vurgulanmış ve gelişimini test etmek için bir temel oluşturulmuştur (Kenny, 2011:154).

Performans ortamlarına yönelik geliştirilen teoriler arasında De Nelsky'nin (1987) öğrenme teorisi prensiplerine dayanan teori, aşağıdaki gibi bir modele dayandırılmaktadır;

- Başlangıç yıllarından itibaren performans ortamlarını kişi, hayatının odak noktası haline getirmesi
- Performansın, özgüven için önemli bir temel haline gelmesi
- Ödüllendirmelerin gittikçe azalmasıyla birlikte rekabetin artması
- Yüksek eleştirel yargıların, performansla ilgili olarak negatif geri-bildirim sağlaması
- Performansın mükemmel olması fikri kişi için başlıca amaç haline gelmesi.
- Oldukça pratik ve otomatik davranışların “otomatikleştirilmemiş” hale gelmesi.
- Performans sergileyicinin (müzisyenin) olası negatif sonuçlar hakkında gittikçe takıntılı olması.
- Performans kaygısının artmaya başlaması.
- Performans kaygı miktarının daha da artmasına neden olan, dinleyici kitlesinden sürekli olumlu geri-bildirim beklentisi, dolayısıyla kaygının artışı ve devamlılığın sağlanması (Kenny, 2011:155).

Bir diğer teoriye göre, Montello ve arkadaşları, fenomenolojik analiz ve niteliksel verilerin sonucunda müzikal performans kaygısına neden olan sekiz anahtar faktörü meydana çıkarmışlardır. Bu teoriye göre;

- Bireyin içsel bir eleştiri yaşaması ve buna yatkınlığı
- Çalgısına yönelik belirsiz ve uzak ilişkiler kurması
- Performansa yeteri kadar hazırlanmaması
- Performansa kendini adamaması
- İsteksizlik ve performansa bağlı yoğunlaşmanın düşüklüğü
- Birisinin, müziğini bir izleyiciyle paylaşmasında huzursuzluk hissetmesi
- Benlik hakkında zayıf duyum yaşaması
- İzleyici ile belirsiz bir ilişki kurması (Kenny, 2011:156).

Wilson ise (2002), performans esnasında deneyimlenen kaygı düzeyini belirlemek için üç faktörün etkileşim içerisinde olduğu üç boyutlu bir model geliştirmiştir. Bunlar;

- Performans sergileyicisinin süreli kaygı halinde olması
- Sergilenecek iş üzerinde ve başarılan işte uzmanlık derecesi
- Performansa zarar veren durumsal kaygının derecesi (izleyicinin varlığı, büyüklüğü ve özellikleri) (Kenny, 2011:157).

Genellikle, performans kaygısını ve spesifik olarak da müzikte performans kaygısını anlamayı amaçlamada, Barlow'un (2000) kaygı modeli öne çıkmaktadır. Modele göre; "Mükemmeliyetçilik ve beklentileri yüksek fakat mükemmeli başarmak için desteğin düşük olduğu ve sürekli kaygıda yüksek puan alan genç müzisyenlerin (genel biyolojik yatkınlık), rekabetli bir ortamda performansın erken ve sık değerlendirmelerine ve performansın benlik değerlendirmelerine maruz kalmaları (spesifik psikolojik yatkınlık), müzikte performans kaygısının psikolojik, davranışsal ve bilişsel karakteristik tepkilerini tetiklemek için yeterli olabilmektedir. Kaygı; bilinçle, rasyonel düşüncelerle veya bilinçsiz olarak daha önceki kaygı üreten deneyimleri ve somatik duyumları ilerleten ipuçları aracılığıyla tetiklenebilir. Bunlar, sonradan ortaya çıkan olumsuz bilinçlerin gelişiminin temelini oluşturan ve daha önce yaşanan rahatsız edici ve kötü performans olaylarını içerebilir (Kenny, 2011:159-160).

2.6.2 Müzikte Performans Kaygısına Müdahale Yöntemleri

Müzik eğitimi uygulama alanlarında sıklıkla yaşanan performans kaygı düzeyini azaltabilmek için, öğrenilebilen ve öğretilebilen çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Öncelikli olarak, bir sınava veya konsere çıkacak olan kişinin, kusursuz bir hazırlık süreci geçirmesi gerekmektedir. Bu süreç performans ortamında bireyin öz güveninin yükselmesine ve dolayısıyla kaygı düzeyinin azalmasına yardımcı olur. Diğer taraftan, hazırlık sürecinde bireylerin olumsuz inançlarını olumlu ve gerçekçi düşüncelerle yer değiştirebilecekleri bilişsel stratejiler hedeflenmelidir. Örneğin, birey "asla çalamayacağım" yerine "yeterince hazırlanabilirim" gibi olumlu beklentilerle kendini hazırlayabilir (Çimen, 2001:129).

Yapılan araştırmalara göre, birey herhangi bir performans ortamındayken, bir takım bilişsel yöntemlerle bilincini organize ederek kendine değil, sadece müziğe odaklamalı ve bundan başka hiçbir şeyi düşünmemelidir. Müzik bilincini geliştirmede başarılı olmuş bir müzisyenin, performansı sırasında, duyuları tamamen müzikle doludur ve bu sayede yıkıcı düşünceler, duygular ve görüntüler vermek istediği “müziksel mesaj”ı engelleyemez (Çimen, 2001:129).

Bireylerin, performans ortamlarında yaşadıkları kaygıyı azaltmaya yönelik bahsedilen tekniklerin bazıları, özellikle müzikte performans kaygısı yaşayan kişiler için uygunluğu kanıtlanmış ve büyük önem kazanmıştır. Bu teknikler, davranışçı açıdan, bilişsel-davranışçı açıdan ele alınmış ve kaygıyı iyileştirici yönleri olduğu ispatlanmış tekniklerdir. Bunlar;

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

2.6.2.1 Sistematik Duyarsızlaştırma

Kaygılı bireylere yönelik bazı standart davranışsal yaklaşımlar müzik performansı kaygısına maruz kalan kişilere de uygulanmıştır. Bunlardan en iyi bilineni, kas rahatlatma eğitiminden sonra tipik olarak kaygı uyandıran şartlarla bağdaştırılan, olumsuz etki bırakan sahnelerin veya görüntülerin, kaygılı bireyler tarafından hayal edildiği *Sistematik Duyarsızlaştırma* tekniğidir. Bu tekniğe göre kaygılar, kişinin kaygı duyduğu nesneden kaçınarak hissettiği rahatlama tarafından desteklenir. Kişinin o nesnenin üzerine aşama aşama gitmesi konusunda ikna edecek bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bazı çalışmalar sistematik duyarsızlaştırmanın, performans kaygısı ve konuşma kaygısı konusunda yardımcı olduğunu ileri sürmektedir (Wilson, Roland, 2002:52).

İlk olarak Wolpe tarafından tanımlanan ‘sistematik duyarsızlaştırma’ tekniği, özgül bir uyarı ile (uçak, yükseklik vb.) ilişkili olarak kaçınma davranışını azaltmak için

uygulan bir tekniktir. Bu teknik, bireyi tehdit eden uyarana karşı oluşturulan yanıtı değiştirmek için kullanılır. Kaygıya neden olan durumun görüntüsünü canlandırma ile derin kas gevşemesinin kombinasyonundan oluşur (Demiralp, Oflaz, 2007:135).

Bu teknikte kişiye, önce gevşeme ve rahatlama öğretilir. Daha sonra bireyin kaygıyı yaşadığı, korktuğu nesne ve durumları zihninde yaşatması istenir ve imgeleme sırasında ortaya çıkan kaygı gevşeme ile söndürölür. Korku ve kaygı uyaranları hafiften şiddetliye doğru sıralanır, sürekli yinelemelerle kaygı azalır ve söner (Demiralp, Oflaz, 2007:135). Örneğın; uçak korkusu olan bir bireyin uçak korkusunu yenebilmek için ilk adım olarak uçak resimleri gösterilir. Daha sonra uçaklarla ilgili metinler okutulur. Ardından, havaalanına götürölüp uçakları izlemesi sağlanır. En sonunda birey, uçakların içerisinde gezdirilir ve uçak korkusu ortadan kaldırılır.

Özellikle performans kaygı modellerine uygulanan ‘sistematik duyarsızlaştırma’ tekniğı, bireylere müzik performanslarında da uygulanmış ve işe yarar yönleri yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Wilson, Roland, 2002 akt. Wardle, 1975; Appel, 1976; Allen, Hunter ve Donahue, 1989).

2.6.2.2 Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Performans esnasında bireylerin, kendilerine dönük olumsuz iç konuşmaları, genellikle performans kaygısına işaret etse de (Steptoe ve Fidler, 1987), kişinin performans sırasındaki düşünme alışkanlıklarını yeniden düzenlemek gibi bazı bilişsel yeniden-yapılandırma yöntemlerinin yardımcı olabileceğı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Wilson, Roland, 2002:53).

Müzik eğitimi uygulama alanlarına yönelik bilişsel-davranışçı teknik için ise en önemli hedef, icracının ‘dikkat odağıdır’. Kendrick, Craig, Lawson ve Davidson (1982), dikkat eğitimi adı verilen bir sürecin performans kaygısı yaşayan 53 kişilik müzisyen grubunun üzerindeki etkisini göstermeyi amaçlayan bir deney uygulamışlardır. Bu deney, piyano çalarken ve çalışırken meydana gelen olumsuz ve durumla bağlantısı olmayan düşüncelerin tanımlanıp iyimser, görev odaklı ve kendine dönük konuşmayla yer değiştirilmesinden oluşmaktadır. Yapılan tekniğın sonucunda, davranışçı yaklaşım tekniğı uygulanan deney grubu (arkadaşça ve destek veren bir kitle önünde çalma) ile

uygulanmayan kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Davranışçı tedavi yöntemi ile deney grubu, kontrol grubundan daha üstün gelişme göstermiştir (Wilson, Roland, 2002:53).

Bir diğer bilişsel yeniden-yapılandırma tekniği de ‘*strese karşı bağışıklık*’ adı verilen türdür (Salmon, 1991). Tekniğin amacı, performans sırasında deneyimlenecek olan, bireyin kendisi hakkında doğru ve gerçekçi beklentiler aşılayabilmesi ve iyimser kişisel yorumlara yönlenebilmesini sağlamaktır. İracılara, önemli performanslardan önce ortaya çıkacağı kesin olan kaygı semptomlarını belirlemeleri ve onlarla arkadaş olmaları, yani, onları daha az ürkütücü, hatta arzu edilen tepkiler olarak yeniden çerçevelendirmeleri öğretilir (Wilson, Roland, 2002:53).

Alanlarında ün yapmış profesyonel icracılarla yapılan bir röportajda, Roland (1994), bu kişilerin performans öncesinde duydukları kaygı veya tedirginliği, performanstan önce yapılan hazırlığın normal, hatta faydalı bir parçası olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Bu kişiler icradan önce abartılı, heyecan dolu hisler yaşadıklarını ve zihinsel odaklanmalarıyla birlikte bazen kalp atışlarının çok arttığını ve bunu olumlu yönde deneyimlediklerini bildirmişlerdir. Aynı şekilde Hanton ve Jones (1999) başarılı yüzücülerin yarışma öncesi kaygıyı, başarılı olmayan yüzücülerden çok daha fazla seviyede yardımcı unsur olarak algıladıklarını ortaya çıkarmışlardır. Tüm bunların ışığında, performans öncesi yaşanan kaygıyı, performansın doğal, normal ve yardımcı bir boyutu olarak algılamak önemli bir bilişsel strateji olarak görülebilir.

Kaygıyı olumlu yönüyle ele almanın yanı sıra, önemli bir performans öncesi yapılabilecek etkili bilişsel stratejilerden bir diğeri ‘kendine dönük olumlu iç konuşma’lardır. Burada amaç, icracılara performans algılayışlarını gerçekçi bir biçimde değerlendirmeleri konusunda yardım etmek ve daha olumlu ve destekçi kendine dönük yorumlar edinmelerini sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek, icracıların duydukları tehdit duygusunu azaltırken kişisel kontrol duygularını da arttırmaktadır. Bu yeniden değerlendirme sürecine bir örnek, müzisyene şunu sormaktır: “Bu performans sırasında başına gelebilecek en kötü şey ne olabilir?” Durumun olası sonucunun gerçekten meydana gelme olasılığına bakarak, genellikle bu soruya cevap verme süreci icracının durumla ilgili daha gerçekçi bir değerlendirmeye sahip olmasına yetecektir. Bu da icracılar tarafından hissedilen tehdit ve korku duygusunu azaltacaktır (Wilson, Roland 2002 akt. Bourne, 1995; Seligman, 1995; Meichenbaum, 1985).

Bilişsel stratejiler arasında kullanılabilecek etkili yollardan bir diğeri ise, ‘zihinsel prova ve görüntü’ tekniğidir. Bu teknik performansa hazırlık sürecinde kullanılır. ‘Zihinsel prova ve görüntü’ icracıların, ideal performanslarını gözlerinin önünde canlandırarak, ellerinden geldiğince canlı bir biçimde hayal etmelerine dayanmaktadır. Bu hayali kurarken ses, görüntü, dokunuş, tat, koku vb. tüm duyularını kullanabilirler. Bunu uygularken deneyimlemek istedikleri ‘kendine dönük olumlu iç konuşma’ yöntemini de provalarına dahil edebilirler. Bu şekilde icracılar kendilerini kendi performanslarını izleyen seyircilerden biriymiş gibi (dışsal odaklanma) ya da performanslarını gerçekten icra ediyormuş gibi hayal edebilirler (içsel odaklanma). Zihinsel prova ve görüntünün etkisi, icracının gerçek bir performans ortamında otomatik olarak tercih edilen şekilde davranması olasılığını mümkün kılacak bir sinir-kas programlaması sağlamasıdır. Bu süreç, nitelik bakımından kendi kendine hipnozla aynıdır (Wilson, Roland, 2002).

2.6.2.3 Alexander Tekniği (AT)

Müzisyenler tarafından yaygın olarak kullanılan Alexander Tekniği (AT), kaygıyı azaltıcı yönde tamamlayıcı bir tedavi yöntemi olarak kullanılmaktadır (Wilson, Roland, 2002). İç dengelerini ve beden ilişkilerini zenginleştirmek amacıyla uygulanan teknik, baş boyun ve sırt arasında bir denge yaratma, kas gerilimini teşhis etme ve azaltma metodu olarak kullanılmaktadır (Çimen, 2001:130). Zorlu performans ortamlarına maruz kalan müzisyenlerin, istenmeyen kasılmaları ve gerilimlerini yok etmeye yarayan metot, yüzyıla yakın süredir uygulanmaktadır. Yaşanan gerilim, çoğunlukla çocukluk çağında ortaya çıkar ve eğer kontrol edilmez ise ileride artrit, boyun ve sırt ağrısı, migren, yüksek tansiyon, uykusuzluk ve depresyon gibi hastalıklara neden olabilir (Çimen, 2001:131).

AT’ni yaratan ve adını Frederick Mathias Alexander, sürekli yaşadığı ses kısıklığı problemine karşı bu tekniği geliştirmiştir. Sözlü talimatlarla ve uygulamalı gösterimlerin bir birleşimi olarak kullanılan teknik, bir çeşit ‘kinestetik’ eğitimidir. Özellikle çalgı eğitiminde, yanlış hareketlerin düzeltilmesi, konsantrasyon ve hafızanın geliştirilmesi, fiziksel ve ruhsal gerilimin giderilerek performansın zenginleştirilmesi amacıyla bu teknikten yararlanılmaktadır. (Çimen, 2001:131)

2.6.2.4 Feldenkrais Metodu

Felsefi yönden en çok Alexander Tekniği'ne benzetilen ancak uygulama bakımından farklı olan tekniğin yaratıcısı İsraili Mühendis Moshe Feldenkrais'tir. Teknik, kasları çalıştırmak veya güçlendirmek yerine, beyin için anlamlı hareketlerle birleştirilen, dışarıdan müdahale yerine içeriden müdahale edilen, bir zihin ve beden eğitimidir.

Beden hareketleri, nefes alma ve göz önünde canlandırarak düşünme gibi egzersizlerle, bireyin yaptığı hareketlerin farkında olmasını ve bilincini geliştirebilmesini esas alır (Çimen, 2001:130).

Tekniğin amacı, bedensel farkındalığı arttırmak ve hareket alışkanlığı kazandırmaktır. Nefes alma, kandaki oksijen düzeylerinin belirlenmesi açısından performans kaygısı konusunda önemli bir etken olarak kabul edildiği için, bu metotta kaygıyı azaltma ve gevşemeyi sağlama amacıyla özel olarak hazırlanmış egzersizler de bulunmaktadır. Feldenkrais Metodu'ndan, çalgı eğitiminde vücuda en uygun duruş ve tutuş pozisyonunu ve çalgı çalmak için gerekli en doğru, doğal ve rahat hareketleri, yumuşaklık, esneklik ve gevşekliliği; fiziksel koordinasyon ve dengeyi sağlamak amacıyla yararlanılmaktadır. (Çimen, 2001 akt. Iammatteo, 1996, 37).

2.6.2.5 Hipnoterapi

“Hipnoterapi, hipnoz durumunda rahatsızlığı gidermek amacı ile uygulanan tedaviye denir. Hipnoz esnasında kişinin bilinçaltı ile etkileşim gerçekleştirilerek, tedavi amacı doğrultusunda yaşamda olumlu, önemli ve kalıcı değişiklikler elde edilebilmektedir” (Tozar, 2001).

Stanton (1994) yaptığı bir deney çalışmasında, imgesel yöntemi kullanarak performans kaygısı yüksek müzik öğrencilerine hipnoterapi uygulamış ve alınan sonuçlara göre MPK seviyelerinde azalma gözlenmiştir.

İmgesel yöntem, öğrencilerin kafalarında kendi görüntülerini canlandırmaya dayalı Rasyonel Duygusal-Davranışçı Terapi (RDDT) yöntemi olarak tanımlanmaktadır.

Albert Ellis tarafından 1950’lerde geliştirilen bu yöntem aynı zamanda bir çeşit bilişsel-davranışçı terapi yöntemidir (Rosner, 2011). RDDT yöntemi, öğrencilerin mükemmel sonuç beklentisinin felaket yaratacağı düşünce mitini aşmalarına yardımcı olan bir uygulamadır (Wilson, Roland, 2002). Deneklere uygulanan hipnoterapi yöntemi ile öncelikle rahatlama ve yavaş yavaş nefes alıp verme teknikleri uygulanmıştır. Ardından, imgesel yöntemle kafalarında hoş ve rahatlatıcı görüntüler (doğa görüntüleri vb.) canlandırmaları istenmiştir. Daha sonra bu görüntüleri zihinsel bir kontrole bağlamak amacıyla sözlü ifadeler kullanılmıştır. Birer hafta arayla 50 dakikalık seanslardan oluşan deneye dahil edilen grubun performans kaygı düzeylerinde önemli bir azalma gözlenmiş ve tedaviden sonra altı ay içerisinde daha fazla kazanımlar elde edilmiştir (Wilson, Roland, 2002).

2.7 Video Geri-bildirim Yöntemi (VGB)

2.7.1 Video Geri-bildirim Yönteminin Teorik Alt Yapısı

Son yıllarda yapılan araştırmalar, kaygının ve kaygı bozukluğunun giderilmesi için, bilişsel-davranışçı teknikleri ilerleten daha etkili yöntemler geliştirmeye odaklanmıştır. Bu yeni yöntemlerde asıl amaç, kaygıyı deneyimleyen bireylerin, bunu nasıl değişik faktörlerle sürdürdüğünü ve bunları hafifletmenin yollarını açıklamaya çalışan bilişsel modellerden beslenmektir (Pelez, 2006). Bahsedilen faktörlerin boyutları şunları içermektedir;

- Benlik odaklı yaklaşımda artış ve diğer insanları ve onların tepkilerini gözlemlemeye yönelik yanlış bir biliş
- Birisinin diğer insanlara nasıl görüldüğü hakkında çıkarımda bulunmak için içsel bilginin yanlış kullanılması.
- Olumsuz ve önyargılı davranış biçimini kullanmaya yönelik eğilim.

Bu faktörlerin azaltılmasını sağlamak için hesaba katılan yeni yöntemlerden birisi de “video geri-bildirim” yöntemidir. Video geri-bildirim yöntemi, bireylerin, sosyal bir performans ortamında sergiledikleri becerilerin kamera kaydına alınmasına ve bireylere yeniden izletilmesine dayanan bir tekniktir. Video geri-bildirim yöntemi (VGB)

aracılığıyla, bireyin sosyal bir performans ortamında kaygıya maruz kalmasına karşılık oluşan yanlış benlik algılarını veya öz-yeterlik algılarını, dolayısıyla ortaya çıkan kaygının azalmasını kolaylaştırdığı ve bu yüzden daha doğru algı gelişiminin sağlandığına inanılmıştır (Pelez, 2006). Yapılan çalışmalar, kişinin kendi imajına yönelik oluşturduğu negatif imajların, kaygının (özellikle sosyal kaygının) gelişmesinde ve sürdürülmesinde rol oynadığını göstermektedir (Parr, Cartwright-Hatton, 2009).

“Geri-bildirim (feed-back) kavramı, yirminci yüzyılın başlarında çoğunlukla “sonuçlara dönük bilgi” adı altında kullanılmaktaydı. Bu dönemde sonuçlara dönük bilginin, davranışlar üzerinde etkilerinin bulunduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmaya çalışılsa da yeteri ölçüde sonuca ulaşılamamıştır. Mühendislik disiplinleri tarafından sıkça kullanılıyor olmasına rağmen, “geri-bildirim” kavramının bilimsel anlamda insan davranışlarını açıklamada araçsallaştırılması, 1943 yılında Rosenblueth tarafından kaleme alınan bir makale ile gerçekleştirilmiştir” (Kaymaz, 2007 akt. ,Baker/Buckley, 1996).

“Geri-bildirim, farklı alanlarda farklı şekillerde anlamlandırılmaktadır. Performans değerlendirme sistemi açısından, bir performans veya davranış hakkında, o davranış ya da performansı onaylayıp veya reddedip gelişmeyi sağlayacak olan harekete öncülük eden bilgi (Kaymaz, 2007:143 akt., Bee/Bee, 1997); bireylerarası etkileşim açısından, başkalarının bireyin davranışlarını nasıl algıladıkları ve nasıl değerlendirdikleri ile ilgili veri kümesi şeklinde tanımlanmaktadır. Ashford ve Cummings tarafından ilk kez 1983 yılında ortaya atılmış bir kavram olarak geri-bildirim arama davranışı (feedback seeking behavior) ise, geri-bildirim olgusunun fiili davranış boyutunu oluşturmaktadır. Yani geri-bildirim arama davranışı, değer yaratan sonuçlara ulaşmak amacıyla bireyin bilinçli olarak doğru ve uygun davranışlar geliştirme çabası olarak tanımlanmaktadır” (Kaymaz, 2007:143 akt., Ashford, 1986).

Geri-bildirim; bireyin performansı sırasında ya da hemen sonrasında performansı ile ilgili sonuçları ya da bilgileri almasıdır. Geri-bildirim, birey tarafından ya da çevresi tarafından verilebilir (Schmidt, 1991).

“Geri-bildirim, kişinin kendi çabasının sonucu olarak birçok değişik duyu reseptörlerinden aldığı, cevap doğuran bilgidir” (Erturan, Kuruç, 2009).

“Geri-bildirim içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoride incelenmektedir. İçsel geri-bildirim, hareket sırasında veya sonrasında kişinin sergilediği beceride doğal olarak kendiliğinden oluşan duyuşsal geri-bildirimdir. Birçok motor görevin performansı yapılırken veya tamamlandıktan hemen sonra, içsel bir geri-bildirim sağlanmaktadır. Bu tip geri-bildirim, dışarı ile herhangi bir etkileşim meydana gelmeden bireyin kendiliğinden aldığı geri-bildirimdir. Burada duyu sistemi öğrenme için içsel bir geri-bildirim sağlamaktadır” (Erturan, Kuruç 2009).

“Dışsal geri-bildirim ise dışsal kaynaklardan gelen ve kişinin içsel geri-bildirimine eklenen, onu artıran geri-bildirim anlamına gelmektedir. Yapılan hareketten sonra ölçülen performans sonuçlarından elde edilen bilginin öğrenen kişiye geri-bildirim olarak dışarıdan iletilmesini kapsamaktadır” (Erturan, Kuruç, 2009). Dışsal geri-bildirim; sonuç bilgisi, performans bilgisi, video kullanımı, filmler, gazete makaleleri vb. yöntemler ile sağlanabilir (Schmidt, 1991).

Performans esnasında, kaygıya maruz kalan bireylere bir çeşit müdahale yöntemi olarak uygulanan video geri-bildirim (VGB) yöntemi, spor, psikoloji ve eğitim-öğretim alanları da dâhil, çeşitli alanlarda kullanılmış ve geliştirici yönü ve tedavi edici özellikleri olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Söz konusu yöntem, bireylerin kendi performanslarına karşı olumsuz algılarını değiştirerek daha olumlu algılara sahip olmalarını sağlamak amacını taşımakta ve bunu geliştirmektedir (Pelez, 2006).

2.7.2 İlgili Yayın ve Araştırmalar

Kaygılı bireyler, sosyal bir ortamda performanslarını küçümseme eğiliminde olurlar. Öz-yeterlik algılarına yönelik negatif inançlar doğrultusunda hareket ederler. Bandura’ya göre öz yeterlik (self-efficacy), “bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır”. Daha genel bir anlatımla ifade etmek gerekirse, öz yeterlik (ÖY) bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır (Acar, 2012).

Öz-yeterlik (ÖY), durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini kontrol etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır. Donald’a (2003) göre; öz yeterliği ifade etmede kullanılan anahtar kelime “bu

işi başarabilir miyim?” sorusu ile başlayan cümlelerdir. Genel anlamıyla, ÖY bireyin kendine duyduğu ‘güven’dir.

Öz-yeterliğin iki tipi vardır. Birincisi, belli bir alandaki davranışı ortaya koymak için algılanan yapabilme becerisidir. Kirsch buna “akademik öz yeterlik” (task self-efficacy) adını vermiştir. Kirsch’in akademik öz yeterlik kavramı, Bandura’nın sosyal öğrenme kuramında belirttiği öz yeterlilik kavramı ile neredeyse aynıdır. Bir diğeri ise potansiyel zorluklarla mücadele etmek için gösterilen performanstır. Bu kavrama Kirsch “mücadeleci öz yeterlik” (coping self-efficacy) adını vermiştir (Acar, 2012).

İnsanların kendi yeteneklerini yargılamaları kendi eylemlerine bağlıdır. Bu eylemler yapmayı seçtikleri belirli etkinliklerde ne kadar çaba sarf ettiklerini, güçlüklerle karşılaştıklarında ne kadar dayanıklı olduklarını ve durumlara tedirgin mi yoksa kendinden emin bir biçimde mi yaklaştıklarını içerir. Öz-yeterlik algısının (ÖY), bireylerin performansları ve başarıları arasında önemli bir işleve sahip olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Gürten, 2011). Bir başka deyişle, öz-yeterlik algısı, bireylerin performans düzeylerini, akademik başarılarını ve bunun sonucunda öz güvenlerini ciddi biçimde etkilemektedir. Düşük ÖY algısı, bireylerde depresyon, kaygı ve çaresizlik gibi olumsuzluklara yol açabilmektedir. Schwarzer ve Renner (2000), ÖY’in iyimserlik, benlik saygısı, iç kontrol odağı ve başarı güdülenmesi ile aynı doğrultuda yani pozitif yönde, kaygı, depresyon ve nevrozlarla negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur (Keskin, Orgun, 2006).

Rodebaugh ve Chambless’in (2002) yapmış oldukları “Video Geri-Bildirim Yönteminin Öz Yeterlik Algısı ve Performansı Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada, konuşma kaygısı yaşayan bireylerin, video geri-bildirim yöntemiyle, kendilerine yönelik çarpık veya bozuk algılarında iyileşme gözlemlediklerini bulmuşlardır. Yapılan deneysel çalışma, Kuzey Caroline Üniversitesi lisans öğrencilerinden, konuşma kaygısı yüksek 90 kişi üzerinde gerçekleştirilmiş ve katılanların %90’ında video geri-bildirim aracılığıyla öz-yeterlik algılarında artış gözlemlenmiştir.

Clark ve Wells (1995) gibi araştırmacılar, özellikle bu tarz bir sosyal bozukluğu giderebilmek ve yanlış öz algıların iyileştirilmesini sağlamak amacıyla VGB’yi bir yöntem olarak önermektedirler.

VGB yöntemiyle, bireylerin öz-yeterlik algılarının gelişimini destekleyen bu tarz çalışmaların yanı sıra, kişinin ‘öz-değerlendirme’ üzerindeki etkilerini arttıracak başka araştırmalar da yer almaktadır. Parr ve Hatton (2009) tarafından hazırlanan “Ergenlerde Sosyal Kaygı: Video-Geri-bildirim Yönteminin, Kaygı ve Öz Değerlendirmedeki Performanslarına Etkisi” adlı çalışmada, ergenlerde sosyal kaygının onarımı ve geliştirilmesinde video izlenimlerinin etkili ve tedavi edici yönü ele alınmıştır. Çalışmada ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin iyileştirilmesinde Video-Geri-bildirim yöntemi uygulanmıştır.

Çalışma, 13-17 yaş grubu arasından seçilen 36 yüksek sosyal kaygılı ergenler üzerinde uygulanmıştır. Denekler 2 gruba ayrılmıştır. Her iki gruba, ayrı ayrı sunum verilmiştir. Bu sunumlar, konuşma sırasındaki ileriye yönelik kaygı değerlendirilmesi, beklenen performans ve gerçek performans şeklinde farklı zamanlarda uygulanmıştır. Bu da iki bağımsız gözlemci tarafından değerlendirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, video geri-bildirimi alan ergenler, kontrol grubuna kıyasla ilk konuşmalarında pozitif anlamda gelişim göstermiştir. Performanslarına yönelik ikinci konuşmalarında da yine olumlu gelişme gösterip kaygı düzeylerinde azalma gözlenmiştir. Bunun dışında, çalışmaya dahil edilen bağımsız gözlemciler, video-geri-bildirim uygulanan ve uygulanmayanları ayırt edememişlerdir. Sosyal kaygı düzeyi yüksek kişilerde video-geri-bildirim yönteminin tedavi edici bir teknik olduğu ortaya koyulmuştur. Bu kişilerin ileri de karşılaştacakları stresli bir sosyal göreve girmeden önce performanslarını artırıcı bir uygulama olarak kullanabilecekleri bir yöntem olabileceği gözlemlenmiştir (Parr ve Hatton, 2009).

Masaki, Hechler, Gadbois ve Waddell (2011) tarafından “Piyano Performans Değerlendirmesi: Video Geri-bildirim ve Müzikte Performans Envanterinin Kalite Değerlendirmesi (QAMPI)” adlı çalışma yapılmıştır. Çalışmada, piyanoda performans kalitesinin ölçümü için geliştirilen “Müzik Performansı Envanterinde Kalite Değerlendirmesi” adlı ölçeğin (QAMPI) geçerliğini ve spordaki video görüntülü analiz yöntemlerinin piyano performans değerlendirmesinde kullanılabilirliği araştırılmıştır. Brandon Üniversitesi Müzik okulundan seçilen 21 piyano öğrencisi konser provası ve konser performanslarının videoya kaydedilmesi için gönüllü olmuşlardır. Öğrenciler uygulanan video görüntülerini izlemeden hemen önce ve videoyu izleme esnasında,

provada ortaya çıkan bireysel performans potansiyellerine kıyasla konser performanslarının algılanan kalitesini değerlendirmek için QAMPI ölçeğini uygulamışlardır.

Sonuçlar, piyano öğrencilerinin video kayıtlarını izlemeden önce ve izleme esnasındaki QAMPI ile ölçülen kendi performans kalitelerini değerlendirmelerinde önemli farklılıklar olduğu gözlemlenmiş ve öğrencilerin video kaydını izlerkenki öz değerlendirmelerinin uzman değerlendirmelerine daha yakın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar geliştirilen QAMPI ölçeğinin video geri-bildirimi ve piyanistlerin performans kalitesiyle ilgili öz algılarının anlamalarını sağlayarak müzikteki performans bileşenleri için tutarlı bir etki bıraktığını kanıtlamıştır (Masaki ve ark., 2011).

Rodebaugh, Heimberg, Schultz ve Blackmore (2010) tarafından “ Sosyal Kaygı Bozukluğunda Video Geri-Bildirim Yönteminin Aracı Etkileri” adlı çalışma yapılmıştır. 26 sosyal kaygı bozukluğu yaşayan katılımcı üzerinde uygulanan çalışmada, hastalar video geri-bildirim uygulaması öncesinde bilişsel hazırlık testinden geçirilmiştir. Testten sonra 2 ayrı video geri-bildirim işlemi yapılmıştır. Birinci işlemde katılımcılar görüntüleme işlemine hazırlanmadan kısa bir konuşma gerçekleştirmişlerdir. 6 ile 14 gün sonra yapılan ikinci işlemde ise yine katılımcılara konuşma için hazırlanmadan görüntüleme yapılmıştır. Bu iki işlemin sonucunda özellikle kendi performansları hakkında en gerçek dışı olumsuz intibaya sahip katılımcıların kendi performanslarıyla ilgili öz algılamalarının pozitif yönde değiştiği ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, yüksek *öz gözlem çelişkisi* olan katılımcıların da, yapılan ikinci işlemin sonucunda beklentisel kaygılarının azaldığı gözlemlenmiştir.

Bu bulgular, video geri-bildirim uygulaması ile ilgili yapılan önceki çalışmaları ve sonuçlarını genişletmekte ve belirli bir iş konusunda sosyal kaygı bozukluğu ve yüksek *öz gözlem çelişkisi* olan kişiler için müdahalenin faydalı olabileceğini göstermektedir (Rodebaugh ve ark., 2010).

Menickelli (2004) tarafından, “Sporda Video Geri-Bildirim Yönteminin Verimliliği: Kişinin Kendi Öğrenme Ortamında Bilişsel Yönlerinin Sınanması” adlı doktora tezi hazırlanmıştır. Çalışma “Spor Yönetimi” okuyan lisans öğrencilerinden 48

kişi üzerinde yapılmıştır. Çalışmada 175 g., 27 cm çapında standart disk kullanılmıştır. Disk atışındaki sağ vuruş performansını ölçmek için yapılmıştır. Çalışmanın lşşsş disk atmadır ve amaç yanlış değerlendirmelerin yok edilmesi ve öğrenenin uygulamadaki izlenimleri şzerinedir. 48 kişilik katılımcılar hepsi solaktır ancak çalışma gereği hepsi sağ elini kullanır. Katılımcıların hiçbirisinde video geri-bildirim tecrşbesi yoktur. Katılımcıların tamamı erkektir ve hepsinden uygulama öncesi imzalı onay alınmıştır.

Çalışma, katılımcıların videoyu izlerken hem kendi kontrollerinde hem öğretenin kontrolşnde, kendi hşr becerilerinin öğrenilmesinde ve geliştirilmesinde video geri-bildirim yönteminin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Menickelli, 2004).

Jambor ve Weekes (1995) tarafından yapılan, “Video Geri-bildirim: Onu Daha Etkili Yap” başlıklı bir diğer deneysel çalışmada, atletler şzerinde uygulanmış olan video geri-bildirim yöntemi ile katılımcıların hareket yetilerinin gelişimi ve performanslarını daha iyi algılayabilmeleri sağlanmıştır. Söz konusu yöntemi, fiziksel eğitim ve bir çeşit ğretim metodu olarak kullanılan bu araştırma, sporcu katılımcıların performanslarını daha iyi kavrayabilmelerinin yanı sıra motor becerilerini ve stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Çalışmada katılımcılara, alanlarına yönelik belirli bir spor aktivitesi veya antrenman esnasında yapılan video kayıtları, eğitmenlerin yönetimi altında gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilere video kayıtları izletilirken, eğitmenler belirgin olan veya geliştirilmeye ihtiyaç duyulan motor yeteneklerin olduğu kısımları işaret ederek, sözel geri-bildirim yoluyla mşdahale etmişlerdir. Başka bir deyişle, öğrenciler video kayıtlarını izlerken eğitmenler onlara neyi niçin izlemesi gerektiğini anlatmışlardır. Tşm uygulamaların sonucunda VGB yöntemi ile öğrencilere, kendilerine yönelik hareket yetilerinin gelişimini, motor becerilerini ve performanslarını daha iyi kavrayıp bu yönde ilerlemeleri sağlanmıştır (Jambor, Weekes, 1995).

Bazı yazarlar, video geri-bildirimi uygulanan katılımcıların kaygı dşzeylerinde daha bşyşk bir azalma gösterebilmeleri için, video geri-bildiriminin, yanlış algıları daha belirgin yapan başka bir metotla birleşmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bunu takip eden çalışmalar, video geri-bildiriminin etkilerini maksimum dşzeye çıkarmak için “bilişsel hazırlık” (BH) olarak ifade edilen bilişsel bir yöntem eklemişlerdir (Harvey, Clark,

Ehlers ve Rapee 2000; Kim Lundh, ve Harvey, 2002). Bu çalışmalarda, katılımcılara video kaydındaki performanslarını izlemeden önce, yapmaları gereken aşamalara ilişkin bilişsel hazırlık sürecine tabi tutulmuşlardır. Bunlar;

- Videoda ne göreceğine dair ayrıntılı bir tahmin yürüt,
- Konuşmayı detaylı bir şekilde hayal et
- Videoyu sanki bir yabancıyı izliyormuş gibi objektif bir şekilde izle (Pelez, 2006).

Bilişsel hazırlığın, katılımcıların çarpıtılmış algıları ve gerçek performansları arasındaki farklılığı fark etmeleri için yardımcı olması ve böylece kaygının azalmasına yol açan yanlış algıların düzelmesini kolaylaştırması umulmuştur. Harvey ve arkadaşları (2000), bilişsel hazırlık ile video geri-bildirim etkisini (BH+VGB) konuşma kaygısı olan katılımcılarla inceleyen ilk araştırmacılardandır. Bu araştırmacılar, gözlemcilerle birlikte, bilişsel hazırlık ve video geri-bildirimi (BH+VGB) uygulanan katılımcılarla, bilişsel hazırlık yapılamaksızın yalnızca video geri-bildirim alan katılımcıların puanlamaları arasındaki farklılığı karşılaştırmışlardır. Bulgular, bilişsel hazırlık ve video geri-bildirimi (BH+VGB) koşulundaki katılımcıların yalnızca video geri-bildirimdeki uygulanan katılımcılara oranla, konuşmalarını daha doğru bir şekilde puanladıklarını göstermiştir.

Bunu takip eden diğer bir çalışmada, Kim ve arkadaşları (2002), bilişsel hazırlık almanın yararlı etkileri için daha fazla destek eklemişlerdir. Çalışmalarında, bilişsel hazırlık ve video geri-bildirimi (BH+VGB) uygulanan katılımcılar, yalnızca video geri-bildirimi uygulanan katılımcılara oranla total performanslarını daha olumlu puanlamışlardır (Pelez, 2006).

VGB yönteminin müzik eğitimi öğrencilerinin MPK düzeylerini azaltmaya yönelik bugüne kadar yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmacı, VGB uygulaması yapılan diğer alanların ve çalışmaların ışığında bu yöntemi, müzik eğitimi öğrencilerinin MPK düzeylerini azaltmak amacıyla bu çalışmaya uyarlanmıştır.

Bu araştırmanın tasarlanması aşamasında, MPK'nın psikolojik bir sorun oluşturmaması sebebiyle, bu çalışma için uzmana danışılıp deney ortamları ve süreçleri

birlikte oluşturulmuştur. Çalışma için belirlenen modele göre, bilişsel hazırlık yapılmaksızın katılımcılara yalnızca VGB uygulanarak oturumlar gerçekleştirilmiştir. Oturumların sonunda her katılımcıya, sadece kendilerinin izledikleri video kayıtlarına dair görüşlerini ifade edebilecekleri bir VGB formu verilmiştir. 3 hafta boyunca uygulanan bu yöntemle, öğrencilerin MPK düzeylerinde kayda değer düşüş gözlemlenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, deneme modelleri çerçevesinde yürütülmüştür. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı taşıdığından, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlemlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2004:94).

DeneySEL desenler, çeşitli sınıflandırmalara göre incelenir. Bu sınıflandırmada ölçüt olarak denek sayısı alındığında, desenler iki temel gruba ayrılır. Bunlardan ilki; *tek denekli veya küçük gruplu desenler*, diğeri *çok denekli desenler*dir. Çok denekli desenler, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen faktör sayısı temel alındığında, tek faktörlü desenler ve çok faktörlü desenler diye ikiye ayrılır (Büyüköztürk, 2011:10)

Bu çalışmada uygulanan deneySEL modelin desenini belirlemek amacıyla; *çok denekli tek faktörlü, ön-test son-test kontrol gruplu desen* (ÖSKD) kullanılmıştır. ÖSKD yaygın olarak kullanılan ilişkili bir desendir. Bu desende, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2004:97). Modelin simgesel görünümü tablo 1.de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney Deseni

G1	R	O1.1	X	O1.2
G2	R	O2.1		O2.2

Tablo 1. de yer alan semboller, G; grup, R; grupların oluşturulmasındaki yansızlık, X; bağımsız değişken düzeyi, O; ölçme, gözlem anlamlarını taşımaktadır (Karasar, 2004:97). G₁; deney grubunu, G₂; kontrol grubunu, R; deneklerin gruplara yansız atandığını, X; deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni, O_{1.1} ve O_{1.2}; deney grubunun ön-test son-test ölçümlemlerini, O_{2.1} ve O_{2.2}; kontrol grubunun ön-test ve son-test ölçümlemlerini temsil etmektedir (Karasar, 2004:94)

Alanyazında ve uygulamalarda büyük kabul görmüş bilinen üç tür deneme modeli vardır. Bunlar;

- Deneme öncesi (pre-experimental) modeller,
- Gerçek deneme (true- experimental) modelleri,
- Yarı deneme (quasi - experimental) modelleri'dir (Karasar, 2004:96).

Bilimsel değeri en yüksek denemeler arasında yer alan “gerçek deneme” modellerinin ortak özellikleri, birden çok grupta kullanılması ve yansız atama ile oluşturulmasıdır (Karasar, 2004:97). Bu araştırmada kullanılan model “gerçek deneme” modelidir.

Bu çalışma, deneye hizmet etmesi bakımından belirli bir piyano performansı geçmişine sahip, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda okuyan ve piyano dersi alan 2. ve 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından sınıfın tamamına kişisel bilgilerin yer aldığı demografik bilgi anketi ve M. S. Osborne ve D. T. Kenny tarafından geliştirilip Türkçe'ye uyarlanmış olan 13 maddelik “*Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri*” (MPAE-G) verilmiştir. Alınan tüm puanlar hesaplandıktan sonra iki sınıftan yansız (*random*) atama yoluyla deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Belirlenen gruplar, 2. Sınıf için 26 kişi, 3. Sınıf için 26 kişi olmak üzere toplam 52 kişiden oluşturulmuştur. Her iki sınıf için belirlenen 26 kişiden 13 kişi deney 13 kişi kontrol grubu olarak atanmıştır. Belirlenen deney grubuna uygulamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan, deneyin uygulama aşamalarını anlatan talimatlar hazırlanmış ve sunulmuştur.

Deney sırasında, öğrencilere öğretmenleri tarafından verilen sınıf düzeylerine uygun iki eser, 3 hafta boyunca 3'er kez kamera kaydı altına alınmıştır. Yapılan her deney oturumu 1 haftalık ara ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların performansları kayıt altına alınırken, deneyin amacına hizmet etmesi bakımından, her hafta farklı kişiler olmak üzere, bağımsız iki gözlemci, 3 haftalık oturumun her birinde bulunmuşlardır. Öğrencilere tek tek uygulanan deneyin ardından, araştırmacı tarafından hazırlanan *Video-Geri-bildirim Formu* (VGB-F) verilmiştir. Yedi maddeden oluşan ve kendi

performanslarına dair görüşleri yer alan forma, deney grubundaki öğrencilerin, her oturumdan sonra görüşlerini bildirmeleri istenmiştir.

3 haftalık uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına “*Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri*”(MPAE-G) yeniden verilerek, alınan son-test puanları ön-test puanları ile karşılaştırılmıştır.

3.1.1 Video Geri-Bildirim (VGB) Oturumları

VGB oturumlarına 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinden 13'er kişi olmak üzere toplam 26 kişi katılmıştır. Aynı zamanda VGB oturumlarının tamamında yer alan iki gözlemci, alanlarında uzman müzisyen kişilerden oluşturulmuştur. Gözlemcilerin deneylerde yer almasının sebebi, katılımcıların dinleyicinin varlığını hissetmesi ve bunu bir değerlendirme tehdidi gibi algılamaları gerektiği içindir. Bu gereklilik katılımcıların MPK düzeylerini etkilemesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda katılımcıların deney ortamlarını gerçek bir performans ortamları gibi algılamaları açısından tasarlanmıştır.

Katılımcıların aynı gözlemcilere yönelik aşinalık ve alışılmışlık duygusunu yaşamalarına karşı, bu durumun deneyi kirletmesini önlemek amacıyla araştırmacı tarafından her oturuma farklı iki gözlemci davet edilmiştir.

Her iki sınıftan yansız atama yoluyla belirlenen deney grupları için 3'er kez uygulanan VGB oturumları ve aşamaları aşağıda sıralanmıştır.

1. **Oturum:** Araştırmacı tarafından, 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden 13'er kişilik deney grubunun uygun oldukları gün ve saat için yer belirlenmiş ve kararlaştırılmıştır. Kararlaştırılan yerde ve saatte katılımcılardan hazır bulunmaları istenmiş ve oturumun yapılma aşamaları ve gereklilikleri iletilmiştir. Katılımcılardan, öğretmenleri tarafından verilen sınıf düzeylerine uygun eserlerden, kendi istedikleri ve hazır oldukları 2 tanesini belirlemeleri istenmiştir. Her katılımcıya, belirledikleri 2 eserin süresi için maksimum 5 dakika verilmiştir. Oturumda, biri kadın diğeri erkek olmak üzere alanlarında uzman iki gözlemci yer almıştır. Araştırmacı tarafından temin edilen, ses ve görüntü kalitesi yüksek kamera cihazı ile katılımcıların performansları,

çekim ortamına ve şartlarına uygun biçimde ayarlanarak kayıt altına alınmıştır. Performans kayıtları bitirildikten hemen sonra katılımcılar çekim ortamında tek başına bırakılmış ve kendi görüntülerini izleyip değerlendirerek araştırmacı tarafından hazırlanan video geri-bildirim formunu (VGB-F) doldurmuşlardır.

2. **Oturum:** İlk oturumdan 1 hafta sonra, ikinci oturum için araştırmacı, 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden 13'er kişilik deney grubu ile yeniden uygun oldukları gün ve saat için yer belirlemiş ve kararlaştırmıştır. İlk oturumdaki gibi kararlaştırılan yerde ve saatte katılımcılardan hazır bulunmaları istenmiş ve oturumun yapılma aşamaları ve gereklilikleri iletilmiştir. Katılımcıların istekleri doğrultusunda, ilk oturumda çalınan 2 eseri ya da değiştirmeyi arzu ettikleri diğer eserleri belirleyip çalmaları istenmiştir. Her katılımcıya, belirledikleri 2 eserin süresi için maksimum 5 dakika verilmiştir. Oturumda, biri kadın diğeri erkek olmak üzere alanlarında uzman iki gözlemci yer almıştır. Araştırmacı tarafından temin edilen, ses ve görüntü kalitesi yüksek kamera cihazı ile katılımcıların performansları, çekim ortamına ve şartlarına uygun biçimde ayarlanarak kayıt altına alınmıştır. Performans kayıtları bitirildikten hemen sonra katılımcılar çekim ortamında tek başına bırakılmış ve kendi görüntülerini izleyip değerlendirerek araştırmacı tarafından hazırlanan video geri-bildirim formunu (VGB-F) doldurmuşlardır.
3. **Oturum:** İkinci oturumdan 1 hafta sonra, son oturum için araştırmacı, 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinden 13'er kişilik deney grubu ile yeniden uygun oldukları gün ve saat için yer belirlemiş ve kararlaştırmıştır. İlk iki oturumdaki gibi, kararlaştırılan yerde ve saatte katılımcılardan hazır bulunmaları istenmiş ve oturumun yapılma aşamaları ve gereklilikleri iletilmiştir. Katılımcıların istekleri doğrultusunda, iki oturumda çalınan 2 eseri ya da değiştirmeyi arzu ettikleri diğer eserleri belirleyip çalmaları istenmiştir. Her katılımcıya, belirledikleri 2 eserin süresi için maksimum 5 dakika verilmiştir. Oturumda, biri kadın diğeri erkek olmak üzere alanlarında uzman iki gözlemci yer almıştır. Araştırmacı tarafından temin edilen, ses ve görüntü kalitesi yüksek kamera cihazı ile katılımcıların performansları, çekim ortamına ve şartlarına uygun biçimde ayarlanarak kayıt altına

alınmıştır. Performans kayıtları bitirildikten hemen sonra katılımcılar çekim ortamında tek başına bırakılmış ve kendi görüntülerini izleyip değerlendirerek araştırmacı tarafından hazırlanan video geri-bildirim formunu (VGB-F) doldurmuşlardır.

3.1.2 Çalışma Grubu

Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde piyano dersi alan lisans 2. ve 3. sınıf öğrencileri, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Özellikle deneysel çalışmalarda, “iyi belirlenmiş küçük bir örneklem üzerinde yapılan araştırma, geniş bir evrende yapılandan daha iyi sonuçlar verir” (Karasar, 2007: 111). Bu nedenle çalışma, video geri-bildirim yönteminin doğası gereği küçük gruplar üzerinde uygulamayı gerektirmiştir.

Çalışma, 13'ü deney, 13'ü kontrol grubu olmak üzere, aynı sınıfta okuyan 26 kişilik öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 2. ve 3. sınıftan toplam 52 kişi katılmıştır.

Katılımcılara uygulanan demografik bilgi anketi, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Söz konusu anket cinsiyet, yaş, sınıf, yaşama ortamı gibi birtakım demografik bilgilere yönelik soruları içermektedir. Araştırmaya toplam 52 (kız = 38, erkek = 14) öğrenci katılmıştır. 2. ve 3. sınıftan atanan 26 kişilik öğrenci grubunun %50'si deney, %50'si ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerin yaşları 20 ile 26 arasında değişmektedir (*Ort.* = 20,88). Tablo 2 ve 3'de katılımcıların sözü edilen demografik özellikleri deney ve kontrol gruplarına göre sunulmaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyetine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Değişken		Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	20	76,9	18	69,2	38	73,1
	Erkek	6	23,1	8	30,8	14	26,9

Tablo 2’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların cinsiyete göre frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Buna göre; deney grubu kız katılımcılar %76,9 kontrol grubu kız katılımcılar ise %69,2 olarak belirlenmiştir. Deney grubu erkek katılımcılar % 23,1 kontrol grubu erkek katılımcılar ise % 30,8 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşama Ortamına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Değişken		Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
Yaşama Ortamı	Evde ailemle	9	34,6	11	42,3	20	38,5
	Evde yalnız	0	0,0	3	11,5	3	5,8
	Evde arkadaş(lar)ımla	7	26,9	5	19,2	12	23,1

Tablo 3’te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların yaşama ortamlarına göre frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Buna göre; deney grubundaki katılımcıların yaşama ortamları için “Evde ailemle” % 34,6 “Evde yalnız” % 0,0 ve “Evde arkadaşlarımla” %26,9 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların ise; “Evde ailemle” % 42,3 “Evde yalnız” % 38,5 ve “Evde arkadaşlarımla” %23,1 olarak belirlenmiştir.

3.1.3 Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar;

1. Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G),
2. Demografik Bilgi Anketi,
3. Video Geri-Bildirim Formu'dur (VGB-F).

Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G), Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinden piyano dersi alanların müzikte performans kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla verilmiştir. Söz konusu envanter ile birlikte verilen “Demografik Bilgi Anketi”, örnekleme belirlemek ve betimsel olarak değerlendirmek amacıyla tüm katılımcılara dağıtılmıştır. Video geri-bildirim yönteminin etkisini ölçmek amacıyla verilen “Video Geri-Bildirim Formu (VGB-F)” ise katılımcıların, VGB yönteminin etkisine dair kendilerine ait görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla sınıflara *Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G)* ve *Demografik Bilgi Anketi* dağıtılmadan önce, katılımcılara kısaca araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Katılımcılara verilen anketlerin yönergelerini dikkatlice okumaları ve yönergeyi uygun şekilde cevaplamaları istenmiştir. Bu açıklamalara rağmen cevaplamada hata yapan katılımcıların anketleri değerlendirmeye alınmamıştır.

3.1.3.1 Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G)

M. S. Osborne ve D. Kenny tarafından geliştirilen orijinal adıyla “Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A)” Kafadar (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış haliyle “Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G)”, genç müzisyenlerin müzikte performans kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Envanter, 15 maddeden oluşan yedili Likert tipi envanterdir. (0: hiçbir zaman, 3: zamanın yaklaşık yarısında, 6: her zaman). Envanterden 0-90 arası

değişen toplam puan elde edilmektedir. 12-19 yaş aralığında olan gençler üzerinde geliştirilen envanter, müzik performansında uzmanlaşan, yüksek okula devam eden 381 genç müzisyen üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, MPAE-G'nin faktör yapısı, iç güvenirliği, yapısal ve uzaksak geçerliği incelenmiştir (Osborne, Kenny, 2005). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa değeri); α 0.91 olarak bulunmuştur.

Diğer hesaplamalara göre, kızlar MPAE-G üzerinde, erkeklerden daha yüksek puan alarak farklılık göstermişlerdir [$t(296) = -3.59, p < .001$]. Elde edilen verilerin faktör analizi ve faktör yüklemeleri sonucuna göre ise, M. S. Osborne ve D. Kenny (2005), ölçeğin çok boyutlu olması kararına varmışlardır. Ölçeğin alt boyutları ve açıklamaları aşağıda belirtilmiştir;

1. Fiziksel ve Bilişsel Özellikler
2. Performans Ortamı
3. Performans Değerlendirmesi

İlk faktör olan “Fiziksel ve Bilişsel Özellikler” alt boyutu, dağılımın %43’ ünü oluşturarak, envanter maddelerinin çoğunluğu performansın hemen öncesindeki ve performans esnasındaki kaygının fiziksel belirtilerini içermektedir. Örneğin envanterin ilk maddesi olan “Performansından önce mideme kramplar girer” *Fiziksel ve Bilişsel Özellikler* alt boyutuna aittir. İkinci faktör olan “Performans Ortamı” alt boyutu, dağılımın %6’sını oluşturarak, kişinin veya grubun ortalamasına göre, performans sergileyen kişilerin tercihlerini ve izleyicilerin doğasını içermektedir. Örneğin envanterin üçüncü maddesi olan “Başka insanların önünde çalmaktansa kendi başıma çalmayı tercih ederim” *Performans Ortamı* alt boyutuna aittir. Üçüncü faktör olan “Performans Değerlendirmesi” ise, hem izleyicilerin hem de performans sergileyicilerin yapabilecekleri performans değerlendirmelerini, bu değerlendirmelerden çıkarılabilecek sonuçları (özellikle bir hata yapıldığı zaman) ve performans sergilerken izleyicilerin önünde konsantre olma güçlüğüne içermektedir. Örneğin envanterin yedinci maddesi olan “Dinleyici karşısında çalarken müziğime konsantre olmakta zorlanırım” *Performans Değerlendirmesi* alt boyutunu içermektedir. Bu faktör, dağılımın %3’ ünü oluşturmuştur (Osborne, Kenny, 2006:106).

MPAE-G, Kafadar (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve Türk öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması yine Kafadar (2009) tarafından uygulanan bir araştırma ile incelenmiştir. Envantere, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, iç tutarlık (Cronbach Alfa) hesaplamaları ve madde analizi uygulanmıştır. Envanterin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa değeri); α 0.78 olarak hesaplanmıştır.

Madde analizine göre, envanterin 10. maddesinin (performansımı bitirdiğimde genellikle performansıyla ilgili mutlu hissederim) en düşük madde toplam puan korelasyon katsayısına sahip olduğu anlaşılmış (-0.70) ve bu maddenin toplam puan korelasyonu da ($p = 0.557$) anlamlı çıkmamıştır. Bu durumda 10. madde envanterden çıkartılarak güvenirliğin artması sağlanmıştır. 14 soruya inen envanterle yapılan analizlerde toplanabilirlik varsayımı sağlanamamış ve bu haliyle kullanılması da uygun görülmemiştir. Bu durumda başka bir maddenin daha atılması halinde güvenirliğin ne olacağı incelenmiştir. Bu nedenle, madde toplam puan korelasyonları en düşük olan ($r = 0.369$, $p = 0.001$) 12. madde de (performansımın hemen önce sinirli hissederim) envanterden çıkartılmıştır. Envanterdeki söz konusu madde de çıkarılarak, hem Cronbach Alfa değeri 0.821'e yükselmiş, hem de toplanabilirlik varsayımı sağlanmıştır. Bu şekilde envanterdeki diğer maddelerin Cronbach Alfa değerleri daha da yükselmiştir. MPAE-G'nin 13 maddelik versiyonunda yer alan tüm soruların toplam puan ile gösterdikleri korelasyon katsayılarına ait p değerleri istatistiksel olarak anlamlı hale gelmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin 13 maddelik versiyonunun güvenirliği daha da artırılmıştır (Kafadar, 2009).

MPAE-G'yi geliştiren M. S. Osborne ve D. Kenny'den, envanterin bu araştırmada kullanılmasına dair onay alınmıştır. MPAE-G'nin Türkçe versiyonuyla yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda, bu araştırmada envanterin 13 maddelik versiyonundan yararlanılmıştır.

3.1.3.2 Demografik Bilgi Anketi

Demografik bilgi anketi, katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bilgi toplamak ve toplanan bilgileri betimsel olarak değerlendirebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Hazırlanan ankette, araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin, cinsiyet, yaş, sınıf, günde ortalama piyano çalışma saati ve kaç yıldır piyano eğitimi aldıklarına dair sorular yer almaktadır. Ankette yer alan, örneğin; “Şu anda psikiyatrik tedavi alıyor musunuz?”, “Şu anda tedavi amaçlı psikoterapi alıyor musunuz?” veya “Çalışmakta olduğunuz eserlerin kendi seviyenize göre zor olduğunu düşünüyor musunuz?” gibi diğer sorular, yapılan araştırmalara dayanarak ve araştırma verilerinin kirlenmemesi için, katılımcıların MPK düzeyleriyle ilişkisi olduğu düşünülerek hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur.

3.1.3.3 Video Geri-Bildirim Formu (VGB-F)

Katılımcılardan yalnızca deney grubuna uygulanan Video Geri-Bildirim formu (VGB-F), uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Söz konusu formda, 4 adet açık uçlu soru ve 3 adet 7’li Likert tipi soru yer almaktadır (0: çok iyi, 6: çok kötü). Açık uçlu sorular, örneğin; “ilk çaldığınız eserdeki performansınızı videoda izlerken neler dikkatinizi çekti?”, örneğin; “ikinci çaldığınız eserdeki performansınızı videoda izlerken neler hissettiniz” gibi sorulardan oluşturulmuştur.

Bu sorular, VGB yönteminin, öğrencilerin kendi performanslarına yönelik algılarına ve benlik imajlarına yönelik düşüncelerini ortaya çıkartacak türdedir. Tüm sorular VGB yöntemine ilişkin yapılmış çalışmalardan esinlenerek oluşturulmuştur. Bu sorular, VGB yöntemiyle kendisi hakkında görüntülü geri-bildirim alan bireylerin, bu bilgiyi zihinsel olarak daha uzun süre işlemeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Formda yer alan tüm sorular bu amaca hizmet etmektedir. Sonuncu soru ise; “İcracılar genellikle performans esnasında dışarıdan nasıl göründüklerini zihinlerinde canlandırırlar. Videoda izlediğiniz görüntünüzle performansınız esnasındaki canlandırmanız ne ölçüde benzeşiyor?” kişinin dışarıdan kendi imajına yönelik inançlarını ve etkilerini ortaya koyacak türdedir. Bu da, VGB’nin beklenen etkisini desteklemek amacıyla oluşturulmuştur.

3.1.4 Verilerin Analizi

1. Demografik bilgi anketinde yer alan sorulara katılımcıların verdikleri yanıtları betimsel olarak inceleyebilmek amacıyla frekanslar, yüzdelere, ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır.

2. VGB uygulaması yapılan ve deney grubunda yer alan katılımcıların ön-test ve son-test Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri'nden (MPAE-G) aldıkları ölçüm puanları ile video geri-bildirim uygulaması almayan ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır.

3. Deney grubunda olan ve video geri-bildirim uygulaması alan katılımcıların ön-test MPAE-G ve bu envanterin alt boyutları ortalamaları ile son-test MPAE-G ve bu envanterin alt boyutları ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-test analizi uygulanmıştır.

4. Kontrol grubunda olan ve video geri-bildirim uygulaması almayan katılımcıların ön-test MPAE-G ve bu envanterin alt boyutları ortalamaları ile son-test MPAE-G ve bu alt ölçeğin alt boyutları ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-test analizi uygulanmıştır.

5. Gençler İçin Müzikte Performans Kaygısı Envanteri'nden (MPAE-G) aldıkları ölçüm puanları ile video geri-bildirim uygulaması almayan ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın çıkması halinde, deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasındaki farklılığın anlamlılığı ön-testin etkisini gidermek amacıyla ANCOVA (Kovaryans Analizi); sonucun anlamlı olmaması halinde ise bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiştir.

6. Video geri-bildirim formunda yer alan Likert tipi ölçüm sorularına verilen yanıtları değerlendirmek amacıyla ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır.

7. Kullanılacak olan parametrik testlerin varsayımları incelenmiştir. Kullanılan tüm testlerin normal dağılım göstermesi temel varsayımdır. Bu amaçla deney ve kontrol

grubunun ön-test ve son-test puanlarının normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Bu değerlerin -2 - +2 aralığında olması dağılımın normal olduğuna bir kanıttır. Yapılan inceleme sonucunda deney grubunun ön-test puanlarına ait çarpıklık değeri ,048, basıklık değeri -,859; son-test puanlarının ise çarpıklık değeri -,005, basıklık değeri ise -,520'dir. Kontrol grubunun ön-test puanlarına ait çarpıklık değeri ,359, basıklık değeri ,914; son-test puanlarının ise çarpıklık değeri -,059, basıklık değeri ise -,351'dir. Bu değerler dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR VE YORUM

Katılımcılara uygulanan anket formunun ilk sayfasında yer alan demografik bilgi anketi, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Demografik Bilgi Anketi'nde katılımcılara cinsiyet, yaş, sınıf gibi bilgilerin yanı sıra kaç yıldır piyano eğitimi aldıkları ve günde ortalama kaç saat piyano çalıştıkları da sorulmuştur. Katılımcılar ortalama 6,38 yıllık ($SS = 1,27$) piyano eğitimine sahip olduklarını; diğer yandan da, günde ortalama olarak 67,60 dakika ($SS = 32,18$) piyano çalıştıklarını belirtmişlerdir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Piyano Eğitim Yılı ve Günlük Çalışma Saati Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken		Ort,	SS	Min,	Maks,
Alınan piyano eğitimi süresi (yıl)	Deney	6,52	0,78	6	9
	Kontrol	6,23	1,62	2	10
	Genel	6,38	1,27	2	10
Günde piyano çalışma zamanı (dakika)	Deney	69,04	34,35	10	150
	Kontrol	66,15	30,47	20	120
	Genel	67,60	32,18	10	150

Katılımcılara ayrıca, kaldıkları yerde piyano olup olmadığı, çalışmakta oldukları eserlerin kendi seviyelerine göre zor olduğunu düşünüp düşünmedikleri, şu anda psikiyatrik tedavi amaçlı ilaç alıp almadıkları ve şu anda tedavi amaçlı psikoterapi alıp almadıkları sorulmuştur.

Katılımcıların söz konusu sorulara verdikleri yanıtların frekansları ve yüzde dağılımları sırasıyla; Tablo 5, 6, 7 ve 8'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Diğer Demografik Bilgilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken		Frekans (%)	
		Evet	Hayır
Soru7: Kaldığınız yerde piyano var mı?	Deney	10 (38,5)	16 (61,5)
	Kontrol	14 (53,8)	12 (46,2)
	Genel	24 (46,2)	28 (53,8)

Tablo 5’te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının kaldıkları yerde piyano olup olmadığına göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre; deney grubu katılımcılarının % 38,5’i “evet” %61,5’i “hayır” yanıtını verirken, kontrol grubu katılımcılarının % 53,8’i “evet” % 46,2’si “hayır” yanıtını vermiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Diğer Demografik Bilgilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken		Frekans (%)	
		Evet	Hayır
Soru 8: Şu anda psikiyatrik tedavi amaçlı ilaç alıyor musunuz?	Deney	0 (0,0)	26 (100,0)
	Kontrol	0 (0,0)	26 (100,0)
	Genel	0 (0,0)	52 (100)

Tablo 6’da görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının şu anda psikiyatrik tedavi amaçlı ilaç alıp almadıklarına göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubu katılımcılarının tamamı, yani % 100’ü “hayır” yanıtını vermiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Diğer Demografik Bilgilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken		Frekans (%)	
		Evet	Hayır
Soru 9: Şu anda tedavi amaçlı psikoterapi alıyorsunuz?	Deney	1 (3,8)	25 (96,2)
	Kontrol	1 (3,8)	25 (96,2)
	Genel	2 (3,8)	50 (96,2)

Tablo 7’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının tedavi amaçlı psikoterapi alıp almadıklarına göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubu katılımcılarının % 3,8’i “evet” yanıtını, %96,2’si “hayır” yanıtını vermiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Diğer Demografik Bilgilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken		Frekans (%)	
		Evet	Hayır
Soru 10: Çalışmakta olduğunuz eserlerin kendi seviyenize göre zor olduğunu düşünüyor musunuz?	Deney	3 (11,5)	23 (88,5)
	Kontrol	3 (11,5)	23 (88,5)
	Genel	6 (11,5)	46 (88,5)

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının çalışmakta oldukları eserlerin kendi seviyelerine göre zor olup olmadıklarını düşünmelerine göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubu katılımcılarının % 11,5’i “evet” yanıtını, %88,5’i “hayır” yanıtını vermiştir.

4.1 Araştırmanın Ana Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmanın ana problemi ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

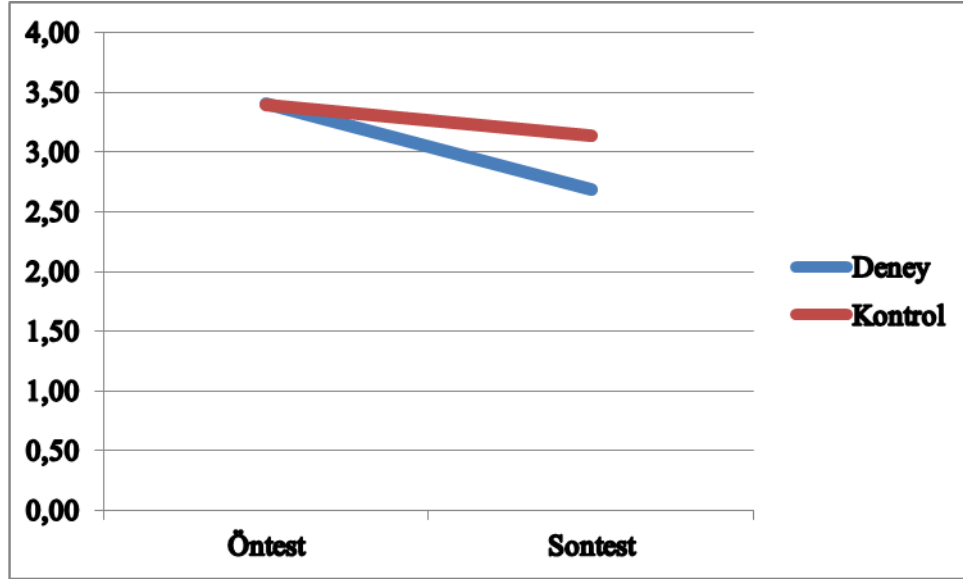
Problem cümlesi: “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzikte Performans Kaygı Düzeylerine Video Geri-Bildirim Yönteminin Etkisi Nedir?”

Araştırmanın genel amacı, video geri-bildirim yönteminin müzikte performans kaygısı üzerindeki etkisini test etmektir. Diğer bir ifadeyle, katılımcılara video geri-bildirimi verilerek katılımcıların müzikte performans kaygısında bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla, video geri-bildirimi verilen deney grubunda yer alan öğrenciler ile söz konusu video geri-bildirimi uygulaması yapılmayan kontrol grubunda yer alan öğrencilere, araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G) uygulanmıştır. Video geri-bildirimi uygulamasının öğrencilerin müzikte performansı kaygıları üzerindeki olası etkisini görebilmek için deney (video geri-bildirimi uygulaması yapılan) ve kontrol (video geri-bildirimi uygulaması yapılmayan) grupları arasındaki farka bakılmıştır.

Bu araştırmanın hipotezi, video geri-bildirim yöntemi uygulanan katılımcıların müzikte performans kaygı puanlarının video geri-bildirimi almayan katılımcılara göre daha düşük olacağıdır.

Araştırmanın belirtilen hipotezi doğrultusunda, video geri-bildirim yöntemi uygulanan deney grubu öğrencileri ile video geri-bildirim yöntemi uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test arasındaki etkileşimi Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1. Deney Grubu - Kontrol Grubu ve Ön-test Son-test Arasındaki Etkileşim



Şekil 1 incelendiğinde, beklenildiği gibi, deney grubunda olan ve video geri-bildirim uygulaması alan katılımcıların müzikte performans kaygısı puanları ortalamaları ilk başta 3,41 ($SS = 1,39$) iken bu ortalama daha sonra 2,69'a ($SS = 1,33$) düşmüştür ($n = 26$) (bkz. Şekil 1). Öte yandan, benzer bulgulara kontrol grubunda da rastlanmaktadır. Kontrol grubunda olan ve video geri-bildirim uygulaması almayan katılımcıların müzikte performans kaygısı puanları ortalamaları ilk başta 3,39 ($SS = 1,35$) iken bu ortalama daha sonra 3,14 ($SS = 1,44$) olarak tespit edilmiştir ($n = 26$).

Yukarıda belirtilen sonuçlardan da anlaşıldığı gibi, VGB yönteminin, deney grubu öğrencilerinin müzikte performans kaygısı (MPK) düzeylerinin azalması yönünde yardımcı bir yöntem niteliği taşıdığı görülebilmektedir.

4.2 Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu araştırma, pratik nedenlerle sınırlı sayıdaki öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Demografik bilgi anketinde yer alan bazı sorular dört ya da beş kategoride bilgi aldığı için bazı kategorilerde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşamamıştır. Bu nedenle, alt problemlere ilişkin analizler 'cinsiyet' ve 'öğrencilerin kaldıkları yerde piyano olup olmaması' (soru.7) üzerine yapılmıştır.

Alt Problem 1: Öğrencilerden alınan “Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G) puanlarıyla, demografik bilgi anketine verdikleri yanıtlar arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Envanterden Alınan Ön-Test Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Bulguları

Değişken	Cinsiyet	N	X	SS	t	Sd	P
MPAE-G TOPLAM	Kız	38	25,07	9,04	1,15	50	,252
	Erkek	14	21,50	11,95			
Fiziksel ve Bilişsel Özellikler	Kız	38	10,60	4,96	1,95	50	,056
	Erkek	14	7,50	5,37			
Performans Ortamı	Kız	38	11,13	4,09	1,69	50	,096
	Erkek	14	8,78	5,23			
Performans Değerlendirmesi	Kız	38	3,60	1,22	1,70	50	,095
	Erkek	14	2,90	1,51			

Tablo 9 incelendiğinde, ölçeğin ön-testinin fiziksel ve bilişsel özellikler, performans ortamı ve performans değerlendirme boyutunda, kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, kızların fiziksel ve bilişsel özellikler, performans ortamı ve performans değerlendirme boyutuna ait puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlgili literatürde bahsedilen yapılmış farklı çalışmalarda da olduğu gibi, bu çalışmaya dâhil edilen grupta da kızların erkeklere göre daha kaygılı olduğu gözlenmektedir. Kızların MPK düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olmasında, kavramsal çerçevede bahsedilen faktörlerin yanı sıra, günlük çalışma saatleri, çalışma kalitesi, kişisel faktörler, piyanoya başlama yaşı, psikolojik faktörler, yaşama ortamları gibi birçok etkenin rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Envanterden Alınan Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Bulguları

Değişken	Cinsiyet	N	X	SS	t	Sd	P
MPAE-G TOPLAM	Kız	38	22,13	7,32	3,56	50	,001
	Erkek	14	13,14	9,89			
Fiziksel ve Bilişsel Özellikler	Kız	38	10,28	4,30	2,79	50	,007
	Erkek	14	6,28	5,28			
Performans Ortamı	Kız	38	9,76	3,95	3,33	50	,002
	Erkek	14	5,28	5,12			
Performans Değerlendirmesi	Kız	38	3,24	1,08	3,55	50	,001
	Erkek	14	1,90	1,51			

Tablo 10 incelendiğinde, envanterin son-testinin fiziksel ve bilişsel özellikler, performans ortamı ve performans değerlendirme boyutunda, kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kızların fiziksel ve bilişsel özellikler, performans ortamı ve performans değerlendirme boyutuna ait puanlarının erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlgili literatürde bahsedilen yapılmış farklı çalışmalarda da olduğu gibi, bu çalışmaya dâhil edilen grupta da kızların erkeklere göre daha kaygılı olduğu gözlenmektedir. Kızların MPK düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olmasında, kavramsal çerçevede bahsedilen faktörlerin yanı sıra, günlük çalışma saatleri, çalışma kalitesi, kişisel faktörler, piyanoya başlama yaşı, psikolojik faktörler, yaşama ortamları gibi birçok etkenin rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Bilgi Anketinde Yer Alan 7. Soruyla Envanterden Alınan Ön-Test Puanlarının t-testi Bulguları

Değişken	Piyano	N	X	SS	t	Sd	P
MPAE-G TOPLAM	Var	24	25,50	9,49	,931	50	,356
	Yok	28	22,92	10,29			
Fiziksel ve Bilişsel Özellikler	Var	24	9,58	5,68	-,236	50	,815
	Yok	28	9,92	4,87			
Performans Ortamı	Var	24	11,08	4,68	,863	50	,392
	Yok	28	10,00	4,36			
Performans Değerlendirmesi	Var	24	3,55	1,43	,685	50	,497
	Yok	28	3,29	1,25			

Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının envanterden aldıkları ön-test puanlarının fiziksel ve bilişsel özellikler, performans ortamı ve performans değerlendirmesi boyutunda, piyanoya sahip olanlarla olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, piyanoya sahip olmayanların fiziksel ve bilişsel özellikler boyutuna ait puanlarının sahip olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonucun ortaya çıkmasında, piyanoya sahip olanların performans öncesindeki hazırlık sürecinde çalışma saatlerini daha verimli kullanmaları veya kendilerini performans ortamlarına daha iyi hazırlamaları gibi sebeplerin etki edebileceği ve ön-test puanlarının bu tür sebeplerden ötürü daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Bilgi Anketinde Yer Alan 7. Soruyla Envanterden Alınan Son-test Puanlarının t-testi Bulguları

Değişken	Piyano	N	X	SS	t	Sd	P
MPAE-G TOPLAM	Var	24	21,83	8,28	1,608	50	,114
	Yok	28	17,89	9,23			
Fiziksel ve Bilişsel Özellikler	Var	24	9,45	4,97	,335	50	,739
	Yok	28	9,00	4,86			
Performans Ortamı	Var	24	8,79	4,78	,330	50	,743
	Yok	28	8,35	4,69			
Performans Değerlendirmesi	Var	24	3,08	1,33	,997	50	,324
	Yok	28	2,71	1,34			

Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının envanterden aldıkları son-test puanlarının fiziksel ve bilişsel özellikler, performans ortamı ve performans değerlendirme boyutunda, piyanoya sahip olanlarla olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, piyanoya sahip olanların fiziksel ve bilişsel özellikler, performans ortamı ve performans değerlendirmesi boyutuna ait puanlarının sahip olmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11 ve 12’de gösterilen ön-test ve son-test puanlarına göre, envanterin fiziksel ve bilişsel özellikler boyutu dışında kalan diğer tüm boyutlarda, piyanoya sahip olanların puanları, sahip olmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Bunun yanı sıra, Tablo 11 de görüldüğü üzere, piyanoya sahip olanların fiziksel ve bilişsel özellikler boyutu ön-test puanlarının, sahip olmayanlara göre daha düşük olduğu ortaya çıkmış, Tablo 12’deki son-test puanları değerlendirildiğinde ise piyanoya sahip olanların son-test puanlarının, olmayanlara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Her iki tablo bir arada MPAE-G toplam puanları ve tüm boyutlar açısından değerlendirildiğinde ise; piyanoya sahip olanların son-test MPAE-G toplam puanlarının, ön-test MPAE-G toplam puanlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Alt problem 2: Lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 13. Katılımcıların MPAE-G’den Aldıkları Puanların Deney ve Kontrol Gruplarında Ön-Test Farklılığına Ait Sonuçlar

Değişken	Test	Ort.	SS	N	Sd	T
MPAE-G TOPLAM	Deney	3,40	1,37	26	25	,222
	Kontrol	3,42	1,30			
Fiziksel ve Bilişsel Özellikler	Deney	23,80	10,55	26	25	,053
	Kontrol	24,42	9,44			
Performans Ortamı	Deney	9,73	5,10	26	25	,428
	Kontrol	9,80	5,42			
Performans Değerlendirmesi	Deney	10,76	4,74	26	25	,032
	Kontrol	10,23	4,32			

Tablo 13’te de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, ön-testin deneysel işlem üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Alt problem 3: Lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 14. Katılımcıların MPAGE-G'den Aldıkları Puanların Deney ve Kontrol Gruplarında Son-Test Farklılığına Ait Sonuçlar

Değişken	Test	Ort.	SS	n	sd	t
MPAGE-G TOPLAM	Deney	2,64	1,25	26	25	1,27
	Kontrol	3,11	1,40			
Fiziksel ve Bilişsel Özellikler	Deney	17,92	8,20	26	25	1,46
	Kontrol	21,50	9,45			
Performans Ortamı	Deney	8,46	4,80	26	25	1,11
	Kontrol	9,96	4,92			
Performans Değerlendirmesi	Deney	8,03	4,45	26	25	,794
	Kontrol	9,07	4,95			

Tablo 14'te de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, deney grubunun MPAGE-G'den aldığı puanların kontrol grubuna göre daha düşük olduğu; bu durumun deney grubundaki öğrencilerin performans kaygılarında azalmaya neden olduğu, bu durumun da deneysel işlemin etkili olduğuna bir kanıt oluşturmaktadır.

Alt problem 4: Video geri-bildirim yöntemiyle, lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan deney grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAGE-G)’den aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubunda olan ve video geri-bildirimi uygulaması alan katılımcıların ön-test Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAGE-G) ve bu envanterin alt boyutları ortalamaları ile son-test Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAGE-G) ve bu ölçeğin alt boyutları ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan t-test sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Deney Grubu Katılımcılarının Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri ve Alt Boyutları Puanlarının t-testi Analizi Sonuçları

Değişken	Test	Ort.	SS	n	sd	t	p
MPAE-G TOPLAM	Ön-test	3,41	1,39	26	25	3,70	,007
	Son-test	2,69	1,33				
Fiziksel ve Bilişsel Özellikler	Ön-test	3,40	1,51	26	25	3,10	,009
	Son-test	2,56	1,17				
Performans Ortamı	Ön-test	3,24	1,70	26	25	1,99	,024
	Son-test	2,82	1,60				
Performans Değerlendirmesi	Ön-test	3,59	1,58	26	25	4,05	,0008
	Son-test	2,68	1,49				

Tablo 15’te de görüldüğü gibi, deney grubunda olan ve video geri-bildirim uygulaması alan katılımcıların Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri ve bu envanterin alt boyutlarından aldıkları ön-test ortalamaları ile son-test ortalamaları istatistiksel olarak farklıdır. Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin MPAE-G ve bu envanterin alt boyutları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durumda araştırmacı tarafından verilen video geri-bildirim uygulamasının, katılımcıların müzikte performans kaygısı puanlarını oldukça düşürdüğü görülmektedir.

Alt problem 5: Video geri-bildirim yöntemi uygulanmayan, lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol grubunda olan ve video geri-bildirim uygulaması almayan katılımcıların ön-test Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri ve bu envanterin alt boyutları ortalamaları ile son-test müzikte performans kaygısı ölçeği ve bu alt ölçeğin

alt boyutları ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan t-test sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Kontrol Grubu Katılımcılarının Müzikte Performans Kaygısı ve Alt Boyutları Puanlarının t-test Analizi Sonuçları

Değişken	Test	Ort.	SS	N	sd	T
MPAE-G TOPLAM	Ön-test	3,39	1,35	26	25	1,19
	Son-test	3,14	1,45			
Fiziksel ve Bilişsel Özellikler	Ön-test	3,49	1,35	26	25	2,18
	Son-test	3,07	1,35			
Performans Ortamı	Ön-test	3,27	1,81	26	25	-0,19
	Son-test	3,32	1,64			
Performans Değerlendirmesi	Ön-test	3,41	1,44	26	25	1,31
	Son-test	3,02	1,65			

Tablo 16’da da görüldüğü gibi, kontrol grubunda olan ve video geri-bildirim uygulaması almayan katılımcıların müzikte performans kaygısı ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ön-test ortalamaları ile son-test ortalamaları, deney grubunun aksine, istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, kontrol grubundaki öğrencilerin Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri ve bu envanterin alt boyutları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu bulgu, kontrol grubunda yer alan ve deneysel işleme tâbi tutulmayan katılımcıların, deney grubunda yer alan ve deneysel işleme tâbi tutulan katılımcılara göre kaygı puanlarının değişmediğinin bir göstergesidir. Bu durum da deneysel işlemin etkili olduğuna dair bir kanıt oluşturmaktadır.

4.3 Video Geri-Bildirim Formuna Ait Bulgular ve Yorum (VGB-F)

Alt problem 6: Video geri-bildirim yöntemi, deney grubu katılımcılarının kendi performanslarına yönelik algılarına ne yönde etki etmiştir?

Deney grubunda yer alan katılımcılara, kontrol grubundan farklı olarak, video geri-bildirim uygulaması yapılmıştır. Katılımcılardan ayrıca bu uygulamaya yönelik olarak hazırlanan Video Geri-Bildirim Formu’nu da doldurmaları istenmiştir. Katılımcılar bu formu her 3 oturum sonrasında kendi video kayıtlarını izledikten sonra doldurmuşlardır. Bu formda 4 adet açık uçlu soru ve 3 adet de Likert tipi soru yer almaktadır. Açık uçlu sorular (örn.; “ilk çaldığınız eserdeki performansınızı videoda izlerken neler dikkatinizi çekti?”), bu araştırmanın analizlerinde kullanılmamıştır. Diğer yandan, Likert tipi ölçüm alınan sorular da temel analizlerde kullanılmamakla birlikte, bu sorulara verilen yanıtlar bu bölümde değerlendirilmek istenmiştir. Tablo 17, bu soruları ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlarını göstermektedir.

Tablo 17. Video Geri-bildirim Formu Sorularına Verilen Yanıtların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Soru	Uygulama 1	Uygulama 2	Uygulama 3
	Ort. (SS)	Ort. (SS)	Ort. (SS)
İlk çaldığınız eserdeki performansınızı değerlendiriniz (0: çok kötü, 6: çok iyi)	3,27 (1,15)	3,23 (1,03)	3,69 (1,08)
İkinci çaldığınız eserdeki performansınızı değerlendiriniz (0: çok kötü, 6: çok iyi)	2,48 (1,12)	3,23 (1,27)	3,54 (1,33)
İcracılar genellikle performans esnasında dışarıdan nasıl göründüklerini zihinlerinde canlandırırlar, Videoda izlediğiniz görüntünüzle performansınız esnasındaki canlandırmanız ne ölçüde benzeşiyor? (0: hiç benzemiyor, 6: çok benziyor)	4,04 (1,14)	4,19 (1,20)	3,96 (1,53)

Katılımcıların Video Geri-bildirim Formu'ndaki yanıtları incelendiğinde, “İlk çaldığınız eserdeki performansınızı değerlendiriniz” sorusuna verdikleri yanıtların ortalaması birinci uygulamada 3,27 (SS = 1,15) iken, üçüncü uygulamada 3,69'a (SS = 1,08) yükseldiği görülmektedir. Benzer olarak, katılımcıların “İkinci çaldığınız eserdeki performansınızı değerlendiriniz” sorusuna verdikleri yanıtların ortalaması birinci uygulamada 2,48'den (SS = 1,12) son uygulamada 3,54'e (SS = 1,33) yükselmiştir. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların ilk çaldıkları ve ikinci çaldıkları eserlerdeki performanslarına yönelik algıları olumlu yönde değişmiştir.

Diğer yandan, katılımcıların “Videoda izlediğiniz görüntünüzle performansınız esnasındaki canlandırmanız ne ölçüde benzeşiyor?” sorusuna verdikleri yanıtların ortalaması ilk uygulamada 4,04 (SS = 1,14) iken, son uygulamada 3,96'ya (SS = 1,53) düşmüştür. Başka bir deyişle, katılımcılar ilk uygulamanın videosunu izlediklerinde uygulamadan önce dışarıdan nasıl görüneceklerine dair inançları ile videodaki görüntüleri arasında daha çok benzerlik kurarken; son uygulamanın videosunun izlediklerinde ise, uygulamadan önce dışarıdan nasıl görüneceklerine dair inançları ile videodaki görüntüleri arasında kurdukları benzerlik azalmıştır. Bu sonuç, VGB yönteminin katılımcıların performanslarına yönelik algılarında daha gerçekçi bir bakış açısı sağladığına işaret etmektedir.

Performans sırasında kişiler kendilerini gerçekçi algılamazlar. Bunun en önemli sebeplerinden birisi, kişinin bulunduğu bu ortamları tehdit edici biçimde algılamaları ve sınanma duygusuyla baş etmek zorunda kalmalarıdır. Bu algıları daha doğru ve gerçekçi algılara çevirebilmenin yollarından birisi olarak kullanılan VGB yöntemi, çalışmaya dahil edilen katılımcıların performans algılarına olumlu yönde etki etmiş, bu ortamlarda oluşan ve kontrol edilemeyen kaygı seviyelerinin düşmesine de yardımcı olmuştur.

VGB yöntemi, performans algısının artmasına fayda sağlamanın yanı sıra, katılımcıların performans kalitesini de yükselterek yaşanan kaygının olumlu yönüyle ele alınabilmesine yardımcı olmuştur.

Tüm bu bulgular ışığında, VGB yönteminin beklenen etkiyi sağladığını söylemek mümkündür. Özellikle kaygılı bireyler üzerinde etkisi olan ve literatürde belirtilen çalışmalara dayanarak, VGB yönteminin müzik eğitimi uygulama alanlarında da kullanılabilirliği bu çalışmayla ortaya konmuştur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan öğrencilerin, müzikte performans kaygısı (MPK) düzeylerine, video geri-bildirim yönteminin etkisini ölçmek amacıyla yapılmış ve sunulmuştur.

“Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzikte Performans Kaygı Düzeylerine Video Geri-Bildirim Yönteminin Etkisi Nedir?” cümlesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın hipotezi ise, video geri-bildirim yöntemi uygulanan katılımcıların Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPEA-G) puanlarının video geri-bildirimi almayan katılımcılara göre daha düşük olacağıdır.

Bu çalışma için hazırlanan ve araştırmaya konu olan problemlere ilişkin aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır. Bunlar;

1. Video geri-bildirim yöntemiyle, lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan deney grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Video geri-bildirim yöntemi uygulanmayan, lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri” (MPAE-G)’den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Video geri-bildirim yöntemi, deney grubu katılımcılarının kendi performanslarına yönelik algılarına ne yönde etki etmiştir?

5.1 Sonuçlar

Uygulanan deneysel çalışmanın ve elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda araştırmaya konu olan problemlere ilişkin soruların yanıtları aşağıda sırasıyla verilmiştir;

1. Deney grubundaki öğrencilerin Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G)'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel anlamda fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, araştırmacı tarafından hazırlanıp sunulan video geri-bildirimi uygulamasının, katılımcıların müzikte performans kaygısı puanlarını oldukça düşürdüğünü söylemek mümkündür. Bu durum, bu çalışmaya uyarlanmış olan VGB yönteminin, yapılmış başka araştırmalarla tutarlı yönde sonuçlar elde edildiğinin bir göstergesidir.
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G)'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, kontrol grubunda yer alan ve deneysel çalışmada yer almayan katılımcıların MPAE-G düzeylerinin değişmediğini göstermektedir. Bu durum, bu çalışmaya uyarlanmış olan VGB yönteminin yapılmış başka araştırmalarla tutarlı yönde sonuçlar elde edildiğinin bir göstergesidir.
3. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, deney grubunun Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G)'den aldıkları puanların kontrol grubuna göre daha düşük olduğu, bu durumun deney grubundaki öğrencilerin performans kaygılarında azalmaya neden olduğu, bu durumun da deneysel işlemin etkili olduğuna bir kanıt oluşturmaktadır. Bu durum, bu çalışmaya uyarlanmış olan VGB yönteminin yapılmış başka araştırmalarla tutarlı yönde sonuçlar elde edildiğinin bir göstergesidir.
4. Deneysel çalışmaya dâhil edilen katılımcılara, oturumlarının sonunda araştırmacı tarafından hazırlanıp verilen ve video geri-bildirim formundan alınan yanıtlara göre, deney grubu katılımcılarının ilk oturumda verdikleri yanıtlar ile son oturumda verdikleri yanıtlar arasında olumlu yönde bir değişim

söz konusu olmuştur. VGB yönteminin; deney grubu katılımcılarının kendilerine ve performans algılarına yönelik beklenen olumlu etkiyi bırakması, bu araştırmanın amacına hizmet etmesi ve ileride yapılacak olan başka araştırmalara ışık tutması bakımından önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

İlgili literatür taramasından sonra, araştırmacı tarafından bu çalışmaya uyarlanan VGB yöntemi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan toplam 52 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. VGB yönteminin, daha fazla sayıda öğrenciye ulaşması ve farklı sınıflara da uygulanması, bu açıdan çalışma grubunun, başka çalışmalar için daha da genişletilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin piyanoda gösterdikleri performansları üzerine uygulanan deney, yapılabilecek benzer deneysel çalışmalarda başka çalgılar üzerinde uygulanarak gerçekleştirilebilir.

Bu çalışma için, VGB oturumlarının her birinde öğrencilerden istenen parça sayısı 2 iken, yapılabilecek benzer çalışmalarda bu sayı artırılabilir. Böylece öğrenciler, genel performans algılarına yönelik daha güçlü izlenimler edinebilirler.

Bu çalışma için kullanılan Gençler için Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G)'nin, yapılacak başka araştırmalarda, öğrencilerin MPK düzeyleriyle ilişki oluşturabilecek farklı ölçeklerle birlikte kullanılması önerilmektedir. Örneğin; “Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği”, veya “Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri” gibi ölçekler, bireylerin müzikte performans kaygı düzeyleriyle ilişki oluşturabilecek öneme sahip ölçeklerdir.

Bu çalışmada öğrencilere uygulanan VGB yöntemi, bilişsel hazırlık süreci olmaksızın gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırmalarda bahsedilen ve önemine değinilen video geri-bildirim ve bilişsel hazırlık (VGB+BH) süreçlerinin birlikte değerlendirilmesi ve yapılabilecek başka deneysel çalışmalar için kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abbot, M. J., Rapee, R. M. (2004). **Post-Event Rumination and Negative Self-Appraisal in Social Phobia Before and After Treatment**. Journal of Abnormal Psychology. 113(1), 136-144.

Acar, T. (2012). **Öz-Yeterlilik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine**. “http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_pdf” adresinden 12.03.2013 tarihinde indirilmiştir.

Aderman, M., Baker, T., Bohnenblust, B., Hunget, R. and Villines, M. (1989). **Performance Anxiety and Nonmusic Majors**. Dialogues in Instrumental Music Education. 13(1), 40–48.

Akal, Z. (2002) **İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi**. (5. Basım). MPM Yayınları.

Akbulut, E. (2012). **Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı “Bireysel Çalgı” Dersi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri Açısından Bir Değerlendirme**. Kastamonu Eğitim Dergisi. 21(1), 57-68.

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

Allen, L. B., Mchugh, R. K., and Barlow, D. H. (2008). **Emotional Disorders: A Unified Protocol**. In D. H. Barlow (Ed.), Clinical Handbook of Psychological Disorders New York: Guilford Press.

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

Bal, U. (2010). **Anksiyete Bozukluklarında Cinsiyete Göre Semptom Farklılıkları**. Uzmanlık Tezi. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Adana.

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

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

Başaran, H. M., Taşğın, Ö., Sanioğlu, A. ve Taşkın, A.K. (2009). **Sporcularda Durumluluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 21, 533-542.

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

Baltaş, Z., Baltas, A. (2010). **Stres ve Başa Çıkma Yolları. (26. Basım).** İstanbul. Remzi Kitabevi A.Ş.

Baydil, B., Çevik, C., Sezen, M. ve Küçük, C. (2009). **Müsabaka Öncesinde Uygulanan Akupunktur Tedavisinin Sporcuların Durumluluk Kaygı Düzeylerine Etkisi.** Kastamonu Eğitim Dergisi. 17(1), 377-390.

Beck, A. T., Emery, G. (2006). **Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler. (Çev. Veysel Öztürk).** İstanbul. Litera Yayıncılık.

Beck, J. S. (1995). **Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi (Çev. Nesrin Hisli Şahin) (1. Basım).** Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

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

Bezmez, S., Blakney, R., Brown, C. H. (1997). **Redhouse Yeni El Sözlüğü. SEV (2. Basım).** Matbaacılık ve Yayıncılık.

Brotsky, W. (1996). **Music Performance Anxiety Reconceptualized: A Critique of Current Research Practices and Findings.** *Medical Problems of Performing Artists*, 11(3), 88–98.

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

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

Burugués, A.,O. (2009). **Music Performance Anxiety A Review of The Literature.** Doctoral Dissertation. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg İ. Br. SEVILLA, SPAIN.

Büyüköztürk, Ş. (2011). **Deneyisel Desenler: Ön-test-Son-test Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi.** (3. Basım). Ankara. Pegem Akademi. 3.

Canbaz, S., Sünter, A.T., Aker, S., Peşken, Y. (2007). **Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeyi ve Etkileyen Faktörler.** *Genel Tıp Dergisi*, 17(1), 15-19

Chan, M. (2011). **The Relationship Between Music Performance Anxiety, Age, Self-Esteem, and Performance Outcomes in Hong Kong Music Students.** E-thesis Durham theses, Durham University.

Clark, D. M., Wells, A. (1995). **A Cognitive Model of Social Phobia.** (Ed: Heimberg, R.G. Liebowitz, M.R., Hope, D.A. And Schneier, F.R.), *Social Phobia: Diagnosis, Assessment and Treatment.* (69-93). New York: Guilford Press.

Coşkun, K., Şahan, A. ve Erman, K.A. (2011). **Üniversite Öğrencilerinin Durumluluk Kaygı Düzeyinin Tenis Sınav Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesi.** *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(1), 1121-1130.

Cox, W. J., Kenardy, J. (1993). **Performance Anxiety, Social Phobia, And Setting Effects in Instrumental Music Students.** *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49–60.

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

Çevik, A., Volkan, V. D. (1995) **Anksiyetenin Psikodinamik Etiyolojisi Anksiyete Monografıları Serisi**. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara. 2, 45-54.

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

Dağ, İ. (1999). **Psikolojinin Işığında Kaygı**. Doğu Batı Düşünce Dergisi. 6, 181-189.

Dalkıran, E. (2008). **Keman Eğitiminde Performansın Ölçülmesi**. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 5 (2), 116-136.

Davison, D. C. and Neale J. M. (2004). **Anormal Psikolojisi**. (1. Basım). Ankara. Türk Psikologları Derneği Yayınları.

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

Develioğlu, F. (1978). **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat**. Doğu Matbaacılık ve Yayıncılık.

Donald M.G. (2003). **Handbook of Self and Identity**. Guilford Press.

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

Ergun, G. (2008). **Sağlık İşletmelerinde Örgütsel Stresin İş Gücü Performansı ile Etkileşiminin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. İzmir.

Eroğlu, H. (2006). **Durumluluk-Süreklilik Kaygı Düzeyi İle Algılanan Stres, Kontrol Düzeyi ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin**

İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erturan İlker A. G., Koruç, Z. (2009). **Sözel ve Görsel Geri-bildirimlerin Voleybolda Smaç Erişisi Üzerine Etkisi.** Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi. 20 (3). 90-96.

Fehm, L., Schmidt, K. (2006). **Performance Anxiety in Gifted Adolescent Musicians.** Journal of Anxiety Disorders. 20, 98-109.

Gall, A. L. (2006). **Anksiyete ve Kaygı.** (Çev. İsmail Yergüz). (1. Basım). Ankara. Dost Kitabevi Yayınları.

Geçtan, E. (2005). Psikanaliz ve Sonrası. (11. Basım). İstanbul. Metis Yayınları.

Gençöz, T. (2001). **Kaygı Bozukluklarının Tedavisinde Kognitif-Yeniden Yapılandırma Tekniğinin Uygulanışı.** Kriz Dergisi. 9 (2), 23-28

Gümüş, A. E. (2006). **Sosyal Kaygının Benlik Saygısına ve İşlevsel Olmayan Tutumlara Göre Yordanması.** Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 3 (26), 63-75.

Gürten, E. (2011). **Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerilerine, Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 4, 221-232.

Hamann, D. L. (1982). **An Assessment of Anxiety in Instrumental and Vocal Performances.** Journal Of Research In Music Education. 30(2), 77-90.

Hanton, S., Jones, G. (1999). **The Effects of A Multimodal Intervention Program On Performers: 11. Making The Butterflies Fly in Formation.** Sport Psychologist. 13, 1-21.

Harvey, A. G., Clark, D. M., Ehlers, A., and Rapee, R. M., (2000). **Social Anxiety Andself-İmpression: Cognitive Preparation Enhances The Beneficial Effects of**

Video Feedback Following A Stressful Social Task. Behaviour Research and Therapy, 38, 1183-1192.

Hawton, K., Salkovskis, P. M., Kirk, J. and Clark, D. M. (1993). **Cognitive Behaviour Therapy for Psychiatric Problems: A Practical Guide.** Oxford University Press.

Hopko, D. R., Hunt, M. K. and Armento, M. E. A. (2005). **Attentional Task Aptitude and Performance Anxiety.** International Journal of Stress Management, 12(4), 389-408.

Jambor, E. A., Weekes, E. M. (1995). **Videotape Feedback: Make It More Effective.** The Journal of Physical Education, Recreation&Dance. 66, 48-50.

Kafadar, A. (2009) **Piyanistler Örneğinde Müzisyenlere Özgü Performans Anksiyetesi.** Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Karasar, N. (2007) **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** (17. Basım). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Z. (2008). **Bilişsel Davranışsal Teknikler İle Psikodrama Teknikleri Kullanılarak Yapılan Grupla Psikolojik Danışma Uygulamalarının Ergenlerde Saldırganlığı Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.** Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

Kavakçı, Ö., Yıldırım, O., Kuğu, N. (2010). **Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve Sınav Kaygısı için EMDR: Olgu Sunumu.** Sivas. Klinik Psikiyatri Dergisi. 13, 42-47.

Kaymaz, K. (2007). **Davranış Boyutuyla Performans Geri-Bildirim Olgusu ve Süreci.** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi. 62 (4), 141-178.

Kendrick, M. J., Craig, K. D., Lawson, D. M., Davidson, P.O. (1982). **Cognitive And Behavior Therapy For Musical Performance Anxiety.** Journal Of Consulting And Clinical Psychology. 50, 353-362.

Kenny, D. T., Davis, P. and Oates, J. (2004). **Music Performance Anxiety and Occupational Stress Amongst Opera Chorus Artists and Their Relationship With State and Trait Anxiety and Perfectionism.** *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 757–777.

Kenny, D. T., Osborne, M.S. (2006). **Music Performance Anxiety: New Insights From Young Musicians.** *Advanced Cognitive Psychology*. 2-3, 103-112.

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

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

Keskin, Ü. G., Orgun, F. (2006). **Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi.** *Anatolian Journal of Psychiatry* 2006; 7, 92-99.

Kim, H., Lundh, L. and Harvey, A., (2002). **The Enhancement Of Video Feedback By Cognitive Preparation in The Treatment of Social Anxiety: A Single-Session Experiment.** *Journal Of Behavior Therapy*. 33, 19-37.

Korkut, F. (1992). **Gestalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel Danışmanın Sürekli Kaygı Üzerindeki Etkisi.** *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 151-162.

Kurosawa, K., Harackiewicz, J. M. (1995). **Test Anxiety, Self-Awareness, and Cognitive Interference: A Process Analysis.** *Journal of Personality*. 63(4), 931-951.

Küçük. D. P. (2010). **Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(3), 37-50.

Lang, P. J. (1979). **A Bio-Informational Theory of Emotional Imagery.** *Psychophysiology*. 16, 495-512.

Lazarus, R. S. (1991). **Cognition and Motivation in Emotion.** *American Psychologist*. 46 (4) . 352-367.

Lazarus, A. A., Abramovitz, A. (2004). **A Multimodal Behavioral Approach to Performance Anxiety.** *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 831-840.

Leblanc, A., Jin, Y.C., Obert, M. and Siivola, C. (1997). **Effects of Audience on Music Performance Anxiety.** *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480–496.

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

Masaki M., Hechler P., Gadbois S. and Waddell G. (2011). **Piano Performance Assessment: Video Feedback and Quality Assessment in Music Performance Inventory.** *International Symposium on Performance Science*. Published By The AEC. Canada. 503-508.

McAllister, A. J. (2011) **Performance Anxiety Amongst Middle School-Aged Wind Instrumentalists as Influenced by Variations in Delivery of Instructional Script Given by Adjudicators During Sight Reading.** Master Of Science. Miami. Florida.

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

Menickelli, J. (2004). **The Effectiveness of Videotape Feedback in Sport: Examining Cognitions in a Self-Controlled Learning Environment.** Doctoral Dissertation, Louisiana State University. USA

Mor, S., Day, H. (1985). **Perfectionism, Control and Components of Performance Anxiety in Professional Artists.** *Cognitive Therapy and Research*, 19 (2), 207-225.

Möller, H. J. (1999). **Stage Fright and Performance Anxiety Are Not The Same!** *Üben & Musizieren*, 5, 13–19.

Osborne, M. S., Franklin, J. (2002). **Cognitive Processes in Music Performance Anxiety.** *Australian Journal of Psychology*. 54(2), 86–93.

Osborne, M. S., Kenny, D. T. and Holsomback, R. (2005). **Assessment of Music Performance Anxiety in Late Childhood: A Validation Study of The Music Performance Anxiety Inventory For Adolescents (MPAI-A).** *International Journal of Stress Management*. 12(4), 312–330.

Özmen, E. (1999). **Cinsel Mitler ve Cinsel İşlev Bozuklukları.** *Psikiyatri Dünyası*. 2, 49-53.

Parr. C. J., Cartwright-Hatton S. (2009). **Social Anxiety in Adolescents: The Effect of Anxiety and The Self-Evaluation Of Performance.** *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 16, 46-54.

Pelez, M. (2006). **The Efficacy of Video Feedback on Self-Evaluation of Performance and Treatment of Bilingual Participants: A Linguistically and Culturally Sensitive Intervention for Public Speaking Anxiety.** Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin, 2006. USA.

Rachman, S. (1991). **Neo-Conditioning And Classical Theory Of Fear Acquisition.** *Clinical Psychology Review*. 11 (2). 155-173.

Rodebaugh, T. L., Chambless, D. L., (2002). **The Effects of Video Feedback on Self-Perception Of Performance: A Replication And Extension.** *Cognitive Therapy and Research*. 26, 629-644.

Rodebaugh, T. L., Heimberg R. G., Schultz L.T. and Blackmore M. (2010). **The Moderated Effects of Video Feedback for Social Anxiety Disorder.** Journal of Anxiety Disorders. 24. USA.

Roland, D. (1994). **How Professional Performers Manage Performance Anxiety.** Research Studies in Music Education. 2, 25-35.

Rosner, R. (2011) **Albert Ellis' Rational-Emotive Behavior Therapy.** Adolescent Psychiatry. 1, 82-87.

Ryan, C. (2004). **Gender Differences in Children's Experience of Musical Performance Anxiety.** Psychology Of Music. 32(1), 89–103.

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

Sanderson, W. C., Dinardo, P. A., Rapee, R. M. and Barlow, D. H. (1990). **Syndrome Comorbidity in Patients Diagnosed With A DSM-III-R Anxiety Disorder.** Journal of Abnormal Psychology. 99, 308-312.

Sarason, I. G. (1972). **Experimental Approaches To Test Anxiety: Attention and The Uses of İnformation.** New York Academic. 2, 381-403.

Savaşır, I., Soygüt, G. ve Barışkın, E. (2009). **Bilişsel- Davranışçı Terapiler.** (1. Basım). Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Schmidt, R. A. (1991). **Motor Learning and Performance.** Illinois: Human Kinetics Books. USA.

Schwarzer R, Renner B. (2000). **Social-Cognitive Predicttors of Health Behavior: Action Self-Efficacy and Coping Self-Efficacy.** Health Psychology. 19, 487-495.

Singer, R. N. (1980). **Motor Learning and Human Performance: An Application to Motor Skills and Movement Behaviors.** (3. Basım) New York. MacMillan.

Sözbilir, M. (2008). **İnsan Nasıl Öğrenir?** Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı. Bilim Etik Eğitim. PPT Sunumu.

Spence, J. T. and Spence, K.W. (1996). **The Motivational Components of Manifest Anxiety: Drive and Drive Stimuli.** In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior* (pp. 291-326) New York: Academic.

Stephoe, A. (1982). **Performance Anxiety: Recent Developments in Its Analysis and Management.** *The Musical Times.* 123, 537–541.

Stephoe, A., Fidler, H. (1987). **Stage Fright in Orchestral Musicians: A Study of Cognitive and Behavioral Strategies in Performance Anxiety.** *British Journal of Psychology.* 78(2), 241-9.

Sungur, M. Z. (1997). **Fobik Bozukluklar.** *Psikiyatri Dünyası.* 1, 5-11.

Taborsky, C. (2007) **Musical Performance Anxiety: A Review of Literature.** *Applications of Research in Music Education.* Published By Sage. 26(15), 15-25.

Tobias, S. (1979). **Anxiety Research in Educational Psychology.** *Journal of Educational Psychology.* 71, 573-582.

Tobias, S. (1985) **Test Anxiety: Interferenc, Defective Skills and Cognitive Capacity.** *Educational psychologist.* 20 (3), 135-142

Tozar, Z. (Aralık- 2001). **Hipnoz.** *Bilim ve Teknik Dergisi.* 409, 66.

Tural, Ü. **Anksiyete ve Anksiyete Bozuklukları.** “[Http://Tip.Kocaeli.Edu.Tr/Docs/Ders_Notlari/U_Tural/Anksiyete.Pdf](http://Tip.Kocaeli.Edu.Tr/Docs/Ders_Notlari/U_Tural/Anksiyete.Pdf)” adresinden 15.02.2013 tarihinde indirilmiştir.

Türkçapar, H. M. (1999). **Sosyal Fobinin Psikolojik Kuramı**. Klinik Psikiyatri. 2, 247-253

Türk Dil Kurumu. (2011). **Türkçe Sözlük**. (11. Basım). Ankara. TDK.

Uçan, A. (a1987). **Müzik Eğitiminde Performans Testlerinin Yeri, Önemi ve Kullanımı**. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 287- 307.

Uçan, A. (b1994). **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar**. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.

Veznedaroğlu, R. L., Özgür, A. O. (2005). **Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri**. İlköğretim-Online. 4(2), 1-16

Wesner, R. B., Noyes, R. Jr., and Davis, T. L. (1990). **The Occurrence of Performance Anxiety Among Musicians**. Journal of Affective Disorders. 18, 177-185.

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

Wolfe, M. L. (1989). **Correlates of Adaptive and Maladaptive Musical Performance Anxiety**. Medical Problems of Performing Artists. 4(1), 49–56.

Yamaç, Ö. (2009). **Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek İle Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişiki**. Yüksek Lisans Tezi. KONYA

Yeşilyaprak, B. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yöndem, Z. D. (2012). **Müzik Öğrencilerinde Algılanan Performans Kaygısının Fiziksel, Davranışsal ve Bilişsel Özellikleri: Nitel Bir Çalışma**. Eğitim ve Bilim. 37, (166), 181-194.

EKLER

EK-1 GENÇLER İÇİN MÜZİK PERFORMANSI ANKSİYETESİ ENVANTERİ**(MPAE-G)**

GENCLER İÇİN MÜZİK PERFORMANSI ANKSİYETESİ ENVANTERİ
(MPEA-G)

Yönerge:

Lütfen genel olarak müziği ve enstrümanınızı düşünerek, sizi en iyi tanımlayan numaraları yuvarlak içine alarak soruları cevaplandırınız. Ölçek 13 sorudan oluşmaktadır. Yanıtlama süresi yaklaşık 5 dakikadır. Maddelerin hiçbirini boş bırakmayınız. Cevaplarınızda bu dereceler sizin durumunuzu tam anlamıyla yansıtmıyor olabilir. Böyle bir durumda lütfen size en yakın olan dereceyi işaretleyin.

		Hiçbir Zaman			Zamanın Yaklaşık Yarısında			Her Zaman
1	Performansımдан önce mideme kramplar girer.	0	1	2	3	4	5	6
2	Sıklıkla performans kabiliyetim hakkında endişe duyarım.	0	1	2	3	4	5	6
3	Başka insanların önünde çalmaktansa kendi başıma çalmayı tercih ederim.	0	1	2	3	4	5	6
4	Performansımın öncesinde ürperir ya da titrerim.	0	1	2	3	4	5	6
5	Dinleyici karşısında çalarken hata yapmaktan korkarım.	0	1	2	3	4	5	6
6	Dinleyici karşısında çalarken kalbim çok hızlı çarpar.	0	1	2	3	4	5	6
7	Dinleyici karşısında çalarken müziğime yoğunlaşmakta zorlanırım.	0	1	2	3	4	5	6
8	Performansım sırasında hata yaparsam genellikle paniğe kapılırım.	0	1	2	3	4	5	6
9	Dinleyici karşısında çalarken ellerim terler.	0	1	2	3	4	5	6
10	Okul konserlerinde kendi başıma çalmaktan kaçınmaya çalışırım.	0	1	2	3	4	5	6
11	Ebeveynlerimin ya da öğretmenimin performansımдан hoşlanmayacağından endişelenirim	0	1	2	3	4	5	6
12	Tek başıma çalmaktansa bir grup içinde ya da oda müziği grubu içinde çalmayı tercih ederim.	0	1	2	3	4	5	6
13	Performansım sırasında kaslarımı gergin hissedirim.	0	1	2	3	4	5	6

EK-2 MUSIC PERFORMANCE ANXIETY INVENTORY - ADOLESCENT**(MPAI-A)**

MUSIC PERFORMANCE ANXIETY INVENTORY - ADOLESCENT

(MPAI-A)

What I think about music and performing (MPAI-A). Please think about music in general and your major instrument and answer the questions by circling the number, which describes how you feel.

		Not At All			About half the time			All of the time
1	Before I perform, I get butterflies in my stomach	0	1	2	3	4	5	6
2	I often worry about my ability to perform	0	1	2	3	4	5	6
3	I would rather play on my own, than in front of other people	0	1	2	3	4	5	6
4	Before I perform, I tremble or shake	0	1	2	3	4	5	6
5	When I perform in front of an audience, I am afraid of making mistakes	0	1	2	3	4	5	6
6	When I perform in front of an audience, my heart beats very fast	0	1	2	3	4	5	6
7	When I perform in front of an audience, I find it hard to concentrate on my music	0	1	2	3	4	5	6
8	If I make a mistake during a performance I usually panic	0	1	2	3	4	5	6
9	When I perform in front of an audience I get sweaty hands	0	1	2	3	4	5	6
10	When I finish performing, I usually feel happy with my performance	0	1	2	3	4	5	6
11	I try to avoid playing on my at a school concert	0	1	2	3	4	5	6
12	Just before I perform, I feel nervous	0	1	2	3	4	5	6
13	I worry that my parents or teacher might not like my performance	0	1	2	3	4	5	6
14	I would rather play in a group or ensemble than on my own	0	1	2	3	4	5	6
15	My muscles feel tense when I perform	0	1	2	3	4	5	6

EK-3 DEMOGRAFİK BİLGİ ANKETİ

Demografik Bilgi Anketi

1. Cinsiyetiniz: Kız [] Erkek []

2. Doğum yılınız: 19...

3. Sınıfınız: 1 [] 2 [] 3 [] 4 []

4. Kaç yıldır piyano eğitimi alıyorsunuz?

5. Günde ortalama kaç saat piyano çalışıyorsunuz?

6. Nerede Yaşıyorsunuz?

Evde Ailemle	Evde Yalnız	Evde Arkadaşlarımla	Akraba Yanında	Yurtta
[]	[]	[]	[]	[]

7. Kaldığınız yerde piyano var mı? Evet [] Hayır []

8. Şu anda psikiyatrik tedavi amaçlı ilaç alıyor musunuz? Evet [] Hayır []

9. Şu anda tedavi amaçlı psikoterapi alıyor musunuz? Evet [] Hayır []

10. Çalmakta olduğunuz eserlerin, kendi seviyenize göre zor olduğunu düşünüyor musunuz? Evet [] Hayır []

EK-4 VIDEO GERİ-BİLDİRİM FORMU (VGB-F)

Uygulama numarası:

Tarih:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Sınıf:

Video Geri-Bildirim Formu

1) **İlk** çaldığınız eserdeki performansınızı değerlendiriniz.

Çok kötü 0 1 2 3 4 5 6 Çok iyi

2) **İlk** çaldığınız eserdeki performansınızı videoda izlerken neler dikkatinizi çekti?

3) **İlk** çaldığınız eserdeki performansınızı videoda izlerken neler hissettiniz? (Lütfen duygularınızı yazınız. Örn; korku, mutluluk, heyecan)

4) **İkinci** çaldığınız eserdeki performansınızı değerlendiriniz.

Çok kötü 0 1 2 3 4 5 6 Çok iyi

5) **İkinci** çaldığınız eserdeki performansınızı videoda izlerken neler dikkatinizi çekti?

6) **İkinci** çaldığınız eserdeki performansınızı videoda izlerken neler hissettiniz? (Lütfen duygularınızı yazınız. Örn; korku, mutluluk, heyecan)

7) **İcracılar genellikle performans esnasında dışarıdan nasıl göründüklerini zihinlerinde canlandırırlar. Videoda izlediğiniz görüntünüzle performansınız esnasındaki canlandırmanız ne ölçüde benzeşiyor?**

Hiç benzemiyor 0 1 2 3 4 5 6 Çok benziyor