



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

[Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı]

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN  
SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ İLE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI  
DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Soner ÇİNİ

Danışman

Doç. Dr.Hayrettin Onur Küçükosmanoğlu

Konya 2020

## ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ile Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi adlı bu çalışmada:

Yüksek Lisans dönemimde danışmanlığımı yapan, ders dönemimde, seminer çalışmamda ve tez dönemimde yol gösteren ve beni her türlü yardımı ile destekleyen danışmanım Doç.Dr. Hayrettin Onur Küçükosmanoğlu hocama;

Lisans ve lisans üstü dönemde desteğini esirgemeyen her türlü zorlukta yanımda olan Öğr.Gör. Murat Can hocama;

Hayatım boyunca her zorlukta beni destekleyen, her daim arkamda olan ve araştırmam sürecinde pozitif destekleriyle beni güçlendiren maddi ve manevi bütün desteklerini benden esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

|Soner Çini|

KONYA- |2020|

# İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	iii
TEZ KABUL .....	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
ÖZET .....	ix
1 GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	2
1.3 Araştırmanın Önemi .....	4
1.4 Sayıtlar (Varsayımlar) .....	4
1.5 Sınırlılıklar .....	4
1.6 Tanımlar.....	5
2 ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR).....	6
2.1 Kaygı.....	6
2.2 Kaygı Boyutları.....	9
2.2.1 Durumluk Kaygı .....	9
2.2.2 Sürekli Kaygı .....	9
2.3 Kaygı Nedenleri .....	10
2.4 Kaygı Belirtileri .....	11
2.5 Korku ve Kaygı Arasındaki Fark.....	13
2.6 Kaygıyla Baş etme .....	14
2.7 Sınav Kaygısı.....	17
2.8 Sınav Kaygısı Nedenleri .....	19
2.8.1 Bilişsel Dikkat Modeli .....	19
2.8.2 Öğrenme Eksikliği Modeli.....	20
2.8.3 Çifte Zarar Modeli .....	20
2.8.4 Sosyal Öğrenme Modeli .....	20
2.9 Sınav Kaygısı Belirtileri .....	21
2.9.1 Duygusal ve zihinsel belirtiler: .....	22
2.9.2 Bedensel belirtileri:.....	22
2.9.3 Davranışsal belirtiler:.....	22
2.10 Sınav Kaygısı ile Baş Etme Yolları .....	23
2.11 Müzikal Performans Kaygısı .....	23
2.12 Bireysel Çalgı Performans Kaygısı.....	25
2.13 Eğitim.....	27
2.14 Müzik Eğitimi .....	28

2.15 Çalgı Eğitimi.....	30
2.16 Çalışma Alışkanlıkları .....	31
2.17 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları .....	33
2.18 İlgili Literatür.....	34
2.18.1 Bireysel Çalgı Sınav Kaygısı.....	34
2.18.2 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları .....	35
3 YÖNTEM .....	38
3.1 Araştırmanın Modeli.....	38
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	38
3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	39
3.4 Verilerin Toplanması .....	40
3.5 Verilerin Çözümlemesi .....	40
4 BULGULAR.....	41
4.1 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri ve çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki.....	41
4.2 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya değer verme boyut düzeyleri ve çalışmaya değer verme boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki .....	43
4.3 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya hazırlık boyut düzeyleri ve çalışmaya hazırlık boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki.....	45
4.4 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin ilgi ve istek boyut düzeyleri ve ilgi ve istek boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki .....	47
4.5 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut düzeyleri ve zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki .....	49
4.6 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri ve bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki.....	51
4.7 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki... 52	
4.8 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya değer verme boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki... 53	
4.9 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya hazırlık boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki... 53	
4.10 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin ilgi ve istek boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki..... 54	
4.11 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki .....	54

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	55
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	55
5.2 Öneriler .....	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	73
ÖZGEÇMİŞ.....	76



## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ile Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 63 sayfalık kısmına ilişkin, 27/07/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %29 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/07/2020

Soner Çini

Doç. Dr. Hayrettin Onur Küçükosmanoğlu

## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

[27/07/2020]

[Soner Çini]



## ÖZET

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

### Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ile Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi

Soner Çini

Bu araştırmanın amacı müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı performans sınav kaygısı ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırılması ve bu düzeylerin sınıf, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgılarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi A.K.E.F Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 122 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Veri toplama aracı olarak; Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacakçı(2014) tarafından geliştirilen Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygı Ölçeği ve Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel(2016) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği kullanılmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U ve Spearman testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin bireysel çalgı performans sınav kaygısı ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile sınıf, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları genel ve alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları genel boyut incelendiğinde öğrencilerin yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı değişkenlerine göre bir fark bulunamazken sınıf değişkenine göre lisans 1 öğrencilerinin lisans 2 ve lisans 3 öğrencilerine göre lisans 2 öğrencilerinin lisans 3 öğrencilerine göre çalışma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları alt boyutlarında sınıf, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı değişkenleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin kaygı düzeyleri orta derecede olduğu saptanmıştır. Bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri ile sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha kaygılı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları genel ve alt boyutları ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve kaygı ile çalışma alışkanlıklarına yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Sınav Kaygısı, Çalışma Alışkanlıkları

## ABSTRACT

Department of Fine Arts Education

Music Education Program

Master Thesis

Comparative Analysis of Exam Anxiety Levels and Work Habits of Students of the  
Department of Music Education

Soner Çini

This study aims to compare the individual instrument performance exam anxiety and individual instrument study habits levels of the students of the music education department and determine whether these levels vary according to class, age, gender and individual instruments. A relational screening model was used in the research. The sample of the research consists of 122 students who continue their education at Necmettin Erbakan University A.K.E.F Music Education Department in 2019-2020. As a data collection tool in the research; The Individual Instrument Performance Exam Anxiety Scale developed by Dalkıran, Baltacı, Karataş and Nacakcı (2014) and the Work Habits Scale developed by Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan and Yüksel (2016) are used. Percentage, frequency, the arithmetic mean, standard deviation, independent groups t-test, one-way analysis of variance, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U and Spearman tests were used to analyze the data. When the relationship between the individual instrument performance exam anxiety and individual instrument study habits levels and the variables of class, age, gender and the individual instrument was examined, it was found that the study habits of students were high when the general and sub-dimensions of individual instrument study habits were examined. When the general dimension of individual instrument study habits is examined, it is found that undergraduate students have higher working habits than undergraduate students compared to undergraduate 2 students and undergraduate students compared to age, gender and individual instrument variables. There was no significant difference between the variables of class, age, gender and individual instrument in the sub-dimensions of individual instrument working habits. When the individual instrument performance exam anxiety levels were examined, it was found that the students' anxiety levels were moderate. While there was no significant difference between individual instrument performance exam anxiety levels and variables of class, age and individual instrument, it was found that female students were more anxious than gender, according to the gender variable. It is concluded that there is no relationship and suggestions for anxiety and work habits are presented.

**Keywords:** Education, Exam Anxiety, Work Habits



# BÖLÜM 1

## 1 GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin bazı tanımlara yer verilmektedir.

### 1.1 Problem Durumu

Kaygı; iç ve dış uyarıcıların insanda ortaya çıkardığı duygusal bir durumdur. Yapılması gereken ödevlerin birikmesi, sizden fazla beklentiye girilmesi ve bu durumlarda neler yapacağımızı bilmemek çok üst seviyede bir ağırlık ve yük oluşturur ve bu ilerleyen süreçte bıkkınlık verir. Herkesin belirli aralıklarla yaşadığı bu usanma ve karamsarlık durumu kaygı olarak nitelendirilir(Sazak ve Ece, 2004 s.).

Sınav kaygısı, sınava girmeden çalışılan ve öğrenilen bilginin, sınav esnasında etkili bir şekilde kullanılmasına engel olan ve başarının azalmasına yol açan, yoğun kaygı, endişe ve korku duygularının bir arada yaşanması hali olarak tanımlanmaktadır (Yolcu 2015 s.58-59).

Müzik eğitiminde de benzer durumlar görülmektedir.

Müzik performans kaygısı öğrencilerin bireysel çalgı performanslarını gösterdiği durumların başında gelmektedir. Bu durumların yaşandığı bazı zamanlarda farklı bireysel sahnelerde olurken bezen de bireysel çalgı sınavlarında görülebilmektedir. Dersin değerlendirme sürecinde bireysel performans temelli olduğu için devinışsel davranışların gösterildiği bireysel çalgı dersi sınavı da öğrencilerin tek başına sınava alınarak topluluk önünde performans sergiledikleri bir sınavdır. Öğrenciler böyle bir sınav ortamında performanslarını sergilerken başkaları tarafından izlenmek ve beğenilmeme korkusu gibi nedenlerle telaşlanabilmekte ve kaygıyı ortaya çıkaran zihinsel, bedensel, duygusal ve tepkisel belirtiler gösterebilmektedirler. Bu da sınav esnasında öğrencinin başarılı olmasını engelleyebilir ve istedikleri performansı sergileyemeyebilirler (Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacakcı, 2014, s.17).

Müzik eğitiminde de çalışma alışkanlıkları önemli bir rol oynamaktadır. Müzik eğitimin de olan çalgı eğitimi boyutu okulda öğrenen bilgilere ek olarak öğrencinin bireysel ve düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip olması gerektirmektedir. Öğrencinin enstürman çalmaya yönelik bilişsel kazanımları ders ortamında artıyor olsa da, devinişsel kazanımların kavranması, sürekli hale gelmesi ve yeni kazanılan bilgilere hazır olma durumu büyük oranda bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarına bağlıdır” (Babacan, Yüksel, Küçükosmanoğlu ve Babacan, 2017 s.465). Cerit’e göre (2010), “bireysel çalgı çalışma sürecinde çalgı becerilerini geliştirmek ve daha iyi düzeylere çıkartmak için öğrencilerin bilinçli şekilde çalışma yöntemi ve alışkanlıkları kazanmaları çok önemlidir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında, müzik öğrencilerinin bireysel çalgı sınav kaygısı ile bireysel çalışma alışkanlıklarının başarılarında ne gibi rol oynadığını araştırılması ve sonuçlarının literatürde paylaşılması önemli görülmüştür. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi” Müzik öğrencilerinin bireysel çalgı sınav kaygıları ile bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları arasında istatistiksel anlamda bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınav kaygısı düzeyleri ile bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırılması ve bu düzeylerin sınıf, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgılarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini saptamaktır. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri nedir ve çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya değer verme boyut düzeyleri nedir ve çalışmaya değer verme boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya hazırlık boyut düzeyleri nedir ve çalışmaya hazırlık boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin ilgi ve istek boyut düzeyleri nedir ve ilgi ve istek boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

5. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut düzeyleri nedir ve zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

6. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri nedir ve bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

7. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

8. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya değer verme boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

9. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya hazırlık boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

10. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin ilgi ve istek boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

11. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Bireylerin örgün eğitime başladıkları günden itibaren sınav öğrencilerin hayatına şekil veren en önemli etkidir. Sınav bireyin hayatına yön veren en önemli faktör olduğu için belli oranda kaygıya yol açmaktadır. Öğrencilerin yeterli düzeyde çalışma alışkanlıklarının olması öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltabilir.

Bu araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı sınav kaygısı düzeyleri ile bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelemektedir. Bu araştırma ile öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygılarının bağlantılı olup olmadığını, sınav kaygısı ile nasıl baş edilmesi gerektiğini öğrenebilir ve bu araştırma ile kaygıyı kendi yararları için kullanmaları sağlanabilir araştırma bu bakımdan önem taşımaktadır.

### **1.4 Sayıtlar (Varsayımlar)**

Sınav kaygısı ve çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelenmesinin araştırıldığı bu çalışmada şu temel varsayımlara dayanmaktadır.

-Araştırmada kullanılan Bireysel Çalgı Sınav Kaygısı Ölçeği ve Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin bilimsel olarak geçerli ve güvenilir olduğu,

- Deneklerin ölçeklere verdiği cevaplarda samimi oldukları

### **1.5 Sınırlılıklar**

- Araştırma bireysel çalgı sınav kaygısı ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi şeklinde kurgulanmıştır.

- Bu araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılı Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

- Bu araştırma öğrencilerin Bireysel Çalgı Sınav Kaygısı Ölçeği ve Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğine verdiği cevapların samimiyetiyle sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

**Kaygı:** ‘‘Kaygı psikoloji tarihinde mühim bir yere sahip olan bir kavramdır. Kaygı insanlar tarafından hoş karşılanmayan bir duygu, his olarak düşünöldüğü yapılan araştırmalar sonucunda gözlemlenmiştir. Hemen hemen herkes tarafından yaşanan kaygı psikologlar tarafından bireysel olarak işlenen bir konu olmadığı söylenebilir. Tek başına kaygı duyuşsal ve fenomen olarak görölen kaygı insanlar üzerindeki negatif etkileri, performans sonucu ortaya çıkan davranışların dengesiz bir şekilde işlenmesine yol açmaktadır. Kişiler tarafından çok fazla benimsenmeyen, hoş olarak görölmeyen, olası bazı durumlarda yükselen ya da azalan bir durum olarak ve bu durumun insanlar tarafından hissedilmesi şeklinde psikologlar tarafından tanımlanmıştır (Kurtuldu, 2009, s.108).

**Sınav kaygısı:** Sınavdan önce çalışılarak edinilen bilgilerin sınav esnasında yoğun bir şekilde kullanılmamasına ve başarısızlığın artmasına yol açan, aşırı kaygı insanda endişe ve korku gibi bir takım duygusal problemlerin birlikte yaşanması olarak ifade edilmiştir(Yolcu 2015 s.58-59).

**Çalışma Alışkanlıkları:** Öğrencilerin okulda bulunduğı saatin içinde veya dışında, okula ile ilgili durumlara karşı belli bir şekilde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu durumda belli bir davranış kalıbına sahip olmaları kastedilmektedir. (Aydın, 2004, s.32)

## BÖLÜM 2

### 2 ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

#### 2.1 Kaygı

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü ([www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr))'nde üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam ve tasa olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük tıp alanında ise kaygıyı çoğunlukla olumsuz bir durum yaşayacakmış fikriyle kendini gösteren ve sebebi belirsiz olan gerginlik duygusu olarak tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük).

Spielberger 1970' de kaygıyı şöyle tanımlamıştır. Kaygı, gelecekte karşılaşılabileceğimiz endişe ve hoş olmayan bir duygular durumudur. Bu duygu durumunun yaşanması, insana acı verir. Otonom sinir sisteminde gerginlik yaratır (aktaran Canbaz, 2001, s.26).

Kaygı,'anksiyete'' kavramının Türkçeye çevrilmesi sonucu bizim literatürümüze girmiştir. Kaygı ile ilgili araştırmalar sonucu birden fazla tanım olduğu görülmektedir. Kaygı çeşitli durumlar sonucunda pek çok araştırmacı tarafından yapılan bir kavramdır. Kaygı, korku ve sıkıntı ile birlikte ortaya çıkar ve bunun kaynağı belli değildir (Bora, 2019, s.8). Kaygı kavramı psiko-dinamin temsilcisi olarak bilinen Freud tarafından, 19.yy' da keşfedilmeye başlanmıştır. Literatür incelendiğinde değişen birden fazla kaygı tanımına rastlanılmaktadır. Kaygı kavramı çoğunlukla "hoşlanılmayan bir duygu, bir his" gibi tanımlanmış ve herkesin çoğunlukla hayatında az da olsa bu duyguyu hissettiği söylenmiştir (Koç, 2013, s.27).

Psikolojide bireyin yaşadığı bir ruhsal durum olarak ortaya atılan kaygı kavramını ilk söyleyen Freud, kaygıyı egonun bir işlevi olarak tanımlanmıştır. Daha önce biyolojik bir kavram olarak bilinen kaygı Freud ile birlikte psikolojik literatüre girmiştir. Freud'un başlattığı Psikanalizm'de Freud'dan sonra gelenlerin de işlediği önemli kavramlardan biri olan kaygı kavramı, insanın içinde bulunduğu bir ruhsal durumun ötesinde anlamlar kazandırılarak kavram daha da genişletilmiştir (Manav, 2011. s.202).

En genel şekilde kaygı (anxiety-anksiyete) tehlike ve bahtsızlık korkusunun ya da beklentisinin oluşturduğu bunaltı ve tedirginliktir. İnsanlar çoğunlukla kaygıyı gelecekte olumsuz şeyler olacakmış gibi düşünür ve bunu bazı sözcüklerle dile getirirler: ya işimden kovulursam, ben sınavı kazanamazsam bu her şeyin sonu olur, işimi kaybedersem intihar ederim vb. Bu şekilde düşüncelere girerek hayatı kendilerine çekilmez bir duruma getirirler. Birey genel olarak kaygı halinde değil kendinde stres oluşturabilecek bazı durumlarla karşılaşma durumunda kaygı söz konusu olmaktadır (Çapkın, 2011, s.2-23).

Ekşi'nin çalışmasına göre Kaygı üç unsurdan oluşmaktadır. Bunlar;

**a) Algılama:** kaygıda net bir şekilde olmayan şey algılamadır. Algılama bulanık ve karmaşık olabildiği görülmektedir. Hissetmekte olduğumuz huzursuzluk duygusu net ve belirli bir nesne tarafından değildir ve duygu ortaya çıkarken olan durum ve ya süreçler bulanık bir şekilde karşımıza çıkar.

**b) Duygu:** kaygı da net olmayan bir kavramdır ama farklılık gösterebilmektedir. Günlük yaşantımızda olan normal öfke, kızgınlık ve neşe kavramları ile sınırlandırılmamalıdır. Kaygıyı yaşadığımız durumlardan bir tanesi öfkelenmektir ve kaygı ile bağlantılı bir duygudur çünkü kişi hoşuna gitmeyeceği durumlarda baş gösterdiği ve bu hoşlanmadığı durumu başkasına atacak bir suç olarak görmektedir. Çöküntü halinde olmak da kaygıyla bağlantılıdır ve bu bağlantı, depresyonun daha hafif halinden derin umutsuzluk ve melankoli hallerine kadar uzanabilmektedir. Çok üst boyutlarda hissedilen duygu eksikliği gene kaygı ile alakalı bir duygudur. "Kendimi donuk hissediyorum" da bu durumun söyleniş yollarından biridir.

**c) Günü:** kaygıyla alakalı güdüler arasında direnç ve kaçış tepkisi gösterilebilir, fazlaca gördüğümüz durumlarda kişinin kendi içinde hissettiği ya da başkalarında olan kaygıya durumlarına ilişkin ipuçlarını ortaya çıkarma şeklidir (aktaran Aktaş, 2009, s.7).

Kaygı durumunda olan kişi, istenmeyen, olumsuz ve sıkıntılı sonuçların kesin olarak olacağını tahmin eden bir ruh hali içindedir. Kaygının hafif ve normal yaşanması genellikle istendiğimiz bir durumdur. Ancak belli düzeyde bireyin motivasyonunda

eksiklikler oluşturabilir. Fakat çok fazla kaygı duymak bireyi duygusal anlamda tahrip edebilir (Ayrık, 2018, s.3)

Kaygı, kişinin herhangi bir uyarıcı ile karşılaştığı sırada hissettiği, bedensel, zihinsel ve duygusal değişimlerle ortaya çıkan uyarılmışlık halidir. Kaygı yaşamın olağan bir parçasıdır, aynı zamanda kişinin yaşamını ilerletebilmesi için gerekli duygulardan biridir..

Kaygı, insanların yaşadığı süreç içerisinde sıklıkla karşılaştığı rahatsızlık oluşturan bir durumdur. İnsanın karşısına çıkan zorlu süreçler kaygıya neden olabildiği gibi ilerleyen dönemlerde yaşayabileceği zorlukları düşünerekten kaygılanabilir. Örneğin Üniversite sınavı, evlilik, iş bulma, ölüm vs. gibi ilerleyen dönemlerde karşısına çıkabilecek zorlu süreçler kişinin kaygılanmasına yol açabilir. Kaygı kişinin doğal yaşamını negatif yönde etkileyen düzgün kararlar almasını etkileyen bir duygudur. Bireyin normal beceri ve başarısını negatif yönde etkileyerek kendine ilişkin olumsuz duygular içine sokabilmektedir. Bu yüzden kaygı kişinin dengesini bozduğu için kontrol altına alınması gerekmektedir (Eker, 2016, s.7-8).

Kaygı, günlük hayatta bireyi bazen dürtüleyerek yaratıcı ve yapıcı tutumlara teşvik eden, bazen de yapılan bu davranışları engelleyen, genellikle olumsuzluk yaratan bir duygu olarak nitelendirilir. Genel anlamda çevresel ve psikolojik etkenlerle karşı çıkılan bir duygusal reaksiyon şeklinde belirlenen kaygı, belirli sınırlar içerisinde kalmak koşuluyla, evrensel ve normal bir insan duygusu olarak kabul görmüştür. Kaygı yaşamının hoş olmamasından dolayı, kaygı olumsuz olarak görülmektedir (Başarır, 1990, s.1).

İnsanda mevcut, çevresel ve psikolojik durumlarla karşımıza çıkan duygusal tepki olan kaygı; daha kısıtlı olarak düşünüldüğünde ise, bilinçli bir halde hissedilen fakat nereden kaynaklandığı ve ya nerede başladığı bilinmeyen, akabinde fiziksel değişimlerin terleme, sararma gibi durumların olduğu bir his olarak açıklanabilir. İleride olabilecek durumlara karşı endişe ve gerginlik durumu olarak kaygı tanımlanabilir. Birey bilinmedik ve anlaşılması zor bir tehlike durumunun gelmesini beklediği durumlarda huzursuz ve gergin duygular hissedebilir (Kaya ve Varol, 2004, s.32).

Kaygı genel olarak başarı ve başarısızlığı etkileyen faktörlerle önümüze gelmektedir. Yeterince hazırlanılmayan ve bilgi birikimi ile tecrübesi çok olmayan ya da bunları kullanamayan bireyler daha çok kaygı duymaktadırlar. Kaygı, bazı durumlarda korku haline kadar çıkararak cesaretin yok olmasına bile sebebiyet vermektedir (Bozdam, 2008, s.2).

## **2.2 Kaygı Boyutları**

Kaygı bireylerde görülme durumlarına göre durumluk kaygı ve sürekli kaygı şeklinde iki kategoride incelenir.

### **2.2.1 Durumluk Kaygı**

Spielberger'e göre durumluk kaygı (A-state), kişilerin özel anlarını tehdit ettiği şeklinde yorumlaması durumunda ortaya çıkan duygusal bir olaydır veya kişinin stres yaşadığı durumlarda belirgin şekilde hissettiği bir korku şeklindedir. Hissedilen kaygı şiddeti ve süresi, gelecek olan tehdidin ne kadar olduğu ve bireyin tehlikeli süreç gözlemlerinin devamlılığıyla alakalıdır. Durumluk kaygı düzeyinin artması ya da azalması yaşanan stres miktarı ile alakalıdır (aktaran Canbaz, 2001, s.28).

Öner'e göre durumluk kaygı bireyin, stresli olduğu durumlarda, bu durumlara paralel olarak hissettiği subjektif korkudur. Fizyolojik olarak terleme, titreme, kızarma gibi belirtiler ile birlikte, yaşanan gerilim ve huzursuzluk duyguları da bu duruma eşlik edebilir. Süreklilik göstermeyen bazı durumlara kişinin gösterdiği geçici reaksiyonlar olan durumluk kaygıda, kaygının düzeyi duruma göre değişiklik göstermektedir (aktaran Demirsu, 2018, s.5).

### **2.2.2 Sürekli Kaygı**

Spielberger'e göre Sürekli kaygı (A-Trait), bireyin kaygı durumlarına yatkınlığıdır. Buna, kişinin çoğu zaman kendini stresli olarak algıladığı ya da bu durumu stres şeklinde yorumlaması ile gerçekleşir. Çevreden gelebilecek tehditlere doğrudan bağlantılı olmayan kaygının bu türü içten oluşmaktadır. Tarafsız belirleyicilere göre etkili olduğu söylenemeyen durumların bireyin kendisi tehlikeli ve özünü tehdit edici (küçültücü) olarak algılaması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve

mutsuzluk duygusudur. Bir birey özelliği olup, çoğu zaman kişi huzursuz ve mutsuzdur. Çok çabuk şekilde kırılabilirler ve kötü düşüncelere büründükleri için sürekli kaygı seviyelerinin çok fazla olması gerekmektedir. Bu bireyler durumluk kaygıyı da diğer bireylerden daha çok ve yoğun bir şekilde hissetmektedirler (aktaran Canbaz, 2001, s.28).

Öner'e (1998) göre sürekli kaygı, bireyin kaygı duymaya yönelik eğilimini yansıtır. Bir başka deyişle sürekli kaygı, kişinin yaşadığı olayları ve bu olaylar içerisindeki durumunu genelde stresli olarak algılamaya yönelik meyildir. Sürekli kaygı seviyesi yüksek kişilerin daha kolay incindikleri ve daha karamsar oldukları gözlenmiştir (aktaran Demirsu, 2018, s.5).

### 2.3 Kaygı Nedenleri

Belli bazı kaygı nedenleri olarak şunlar sayılabilir:

**1. Desteğin çekilmesi:** Bireyin farklı bir şehre okumaya gittiğinde ailesi ve arkadaşlarının birden bire ortadan kaybolması onun şimdiye kadar içerisinde bulunduğu destek durumunu kaybeder içerisinde bulunduğu çevrenin ortadan kaybolduğu böyle durumlarda insanlar kaygı duyar.

**2. Olumsuz bir sonucu beklemek:** Çok fazla hazırlığı olmadan sınava girme ve trafik cezasının kararlaştırılacağı mahkeme salonunda bekleme gibi kötü sonuçların ortaya çıktığı zamanlarda insanlar kaygı hissetmektedir.

**3. İç çelişki:** Nükleer silahların insanları yok edecek düzeyde tehlikeli bir güç olduğuna inanan bir kişi, bu silahların üretildiği bir laboratuvarında çalışmak zorunda kalırsa kendisini sürekli gergin ve kaygılı hisseder. Bu nedenle kişi inandığı ve değer verdiğimiz bir durumla bu duruma karşı yaptığı davranış arasında bir çelişki olduğu zaman gerginlik türünde kaygı duyar.

**4. Belirsizlik:** İlerleyen süreçte ne olacağını bilmemek bireyler için ilk sırada olan kaygı nedenlerinden biridir (Cüceloğlu, 1991, s.277-278).

Kaygının tek başına bir nedeni olmaz ve her kişinin kaygı duymak için farklı nedenleri vardır. Örneğin, bazı insanlarda hızlı bir şekilde değil yavaş yavaş gelişim

gösteren uzun zaman süren yaşanmışlıklar sonrasında başlamaktadır. Bazı insanlar, hayatları istedikleri şekilde gitmiyordur ve kontrol altına almadıklarını düşündükleri için geleceğe yönelik kaygı duyarlar. Bazı insanlar ise daha önce yaşadıkları stresli olaylar sebebiyle, gelecekte de geçmişte yaşadıkları aynı olaylarla karşı karşıya gelmeye çalıştıkları için kaygı yaşayabilirler. Bu sebepler haricinde insanlarda genetik yatkınlıklarından dolayı kaygı duyabilirler(Haydargil Özdemir, 2016, s.32).

Kaygının nedenlerinden biri korkuya sebebiyet veren bir uyarana ilgili bilinçaltına atışmasıdır. Birey korkunun hissettiği durumları unutmak istemektedir. Korkuya yol açan olay, geri getirmenin oldukça zor olduğu çocukluk dönemi yaşantılarının saklandığı bellekle bağlantılı olarak bilinçaltında saklanmaktadır. Düşünülduğünde tedirginlik hissedilen yaşantılar kabul edilmemekte, bilinçsizce yaşanmış bir takım olaylar bastırılabilir. Bahsedildiği gibi geçişte yaşadığımız bazı olayların nasıl geliştiğine dair bilgi sahibi olmadığımız korkularımız vardır. Kişinin korku duyduğu olayla karşılaşması, nedenini bilemediğimiz huzursuzluk verici bir kaygı ortaya çıkarmaktadır (Aktaş, 2009, s.10).

Doğduğumuz ve büyüdüğümüz çevre ve kültür de kaygı duymamızı etkileyebilir. Bazı kültürlerde yaşanan ve kaygı duyulmayan durumlar farklı bir kültürde kaygı duyulmasına yol açabilir. Farklılıkların dışında kaygıyı uyuracak ortak noktalar da görülmektedir (Bora, 2019, s.11).

## **2.4 Kaygı Belirtileri**

İnsanda gözlenebilecek kaygı belirtileri olarak şunlar sayılabilir:

Nefes darlığı, nefes alıp vermede düzensizlik, kesik kesik nefes alma, gerginlik, kalp çarpıntısı, bel ağrısı, mide ağrısı, ishal ya da kabızlık, aniden sinirlenme, aşırı tepkide bulunma, titreme, terleme, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, sürekli yorgunluk, sürekli baş ağrısı, boyun kaslarının gergin olması gibi durumlar sayılabilir (Cüceloğlu 1991, s.293).

Kaygı kişinin günlük yaşamının merkezi olur ve kişi kaygıya yoğunlaşırsa normal yaşamı sürdüremez hale gelir. Bu durumlarda kişi değişik haller sergilemeye başlar. Bu durumlar:

Kasların olduğundan fazla gergin olması: kaslar genel olarak çatıktır ve kaslar sürekli gergindir. Birey gevşeyemez ve gergin olan kaslar titremeye başlar.

Otonom sinir sisteminin oldukça fazla etkin olması: Terleme, kalbin çarpması, baş dönmesi, avuçların soğuk olması, ishal ve mide bulantısı gibi belirtilerden bazılarıdır.

Tedirgin bekleyiş hali: kendine ve başka bireylere olacak olumsuz ve kötü olayları düşünmekten vazgeçememek ve üzülmeye hali görülür.

Dikkatli toplamada zorluk: dikkat toplamakta zorluk çeken bireyler çok hızlı bir şekilde sinirlenir ve uykusuzluk durumları görülür.

Panik hali: bu hal çok yoğun kaygı yaşadığımız durumlarda görülmektedir. Panik halinde kaygı hisseden bireyler solunumda ciddi sıkıntılar çekerler. Solunum zorluğu kesik kesik ve sık sık nefes alma şeklinde karşımıza çıkarken nefes almada tıkanıklık olarak da karşımıza çıkabilir (Cüceloğlu, 1991, s.440-441).

Aşağıda genel olarak kaygı bozukluklarında görülebilen, bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik belirtiler şunlardır.

**1. Bilişsel belirtiler:** nesnelere belirsiz, zihin bulanık, şaşkın, şüpheli ve çevre gerçek dışı olarak görülebilir. Aşırı tetikte olma olabilir. Önemli olan durumları hatırlayamama, konsantrasyon güçlüğü, zihin karışıklığı, kontrolünü kaybedeceği düşüncesi, objektifliğin kaygı gibi düşünme güçlükleri görülebilir. Bunların yanında, kavramsal boyutta, bilişsel çarpıtmalar, bu durumla hiçbir şekilde başa çıkamayacağım düşüncesi, fiziksel bir yaralanma ya da ölüm korkusu, olumsuz değerlendirme korkusu, korkutucu görsel hayaller ortaya çıkabilir.

**2. Duygusal belirtiler:** Korkulu, kaygılı, sabırsız, huzursuz, ürkmüş, tetikte, diken üstünde, gergin, sıkıntılı gibi sıfatlar, hissedilen duygular için kullanılmaktadır.

**3. Davranışsal belirtiler:** Kenetlenme, hareketsizlik, kaçma, kaçınma, koordinasyon bozukluğu, aşırı hareketlilik, çökkün duruş, yerinde duramama, hızlı nefes alma görülebilir.

**4. Fizyolojik belirtiler:** Çarpıntı, kan basıncının artması, göğüste sıkışma hissi, titreme, terleme halsizlik, mide bulantısı, karın ağrısı ve iştah kaybı görülebilir (Çakmak Tolan, 2002, s.31).

“Kaygı, bunaltı, can sıkıntısı veya hoş olmayan heyecansal bir endişe hali olarak tanımlanabilir. Bu durum hastalar tarafından, aşırı sıkıntı ve kaygı yaşantısı olarak algılanabildiği gibi, saçma korkular, rahatsız edici saplantılar veya zorlantılar, ölüm ve çıldırma korkusu, bedenini yabancı olarak algılama, bedensel işlevlerin yanlış yorumlanması gibi psikolojik semptomlar ile çarpıntı, tansiyon değişiklikleri, soluk renk veya yüzde kızarma, hava açlığı, soluk almada zorluk, hiperventilasyon, yutma güçlüğü, bulantı, kusma, ishal, karın ağrısı, sık idrara çıkma, ereksiyon, ejakülasyon bozuklukları, terleme, kızarma, soğukluk, tremor, parestezi, anestezi, baş dönmesi, bayılma hissi veya bayılmalar, kas gerginliği, motor huzursuzluk, ağrılar, yorgunluk, uykuya dalmada güçlük, uykusuzluk, boğazında düğümlenme, boğuluyor gibi hissetme duygusu, ellerinde aşırı titreme gibi bedensel semptomlar ile kendini gösterebilir. Belirtiler aniden veya giderek sıklaşan ve yoğunlaşan tarzda başlayabilir. Kişi kendisinde oluşan belirtileri genellikle gerçeğe uygun bir şekilde yorumlayabilir” (Ünsal, 2007, s.3).

## **2.5 Korku ve Kaygı Arasındaki Fark**

Kaygının çok rahat karşılaştırıldığı bir duygu, korku kaygı gibi nedeni kişi tarafından bilinmeyen bir durum değildir (Dağ 1999, s.180).

Üç temel fark bulunun korku ve kaygı kavramları; Bu farklardan birincisi kaynaktır. Kaygının kaynağı belirsizken, korkunun kaynağı daha önceden bilinir. Bu farklardan ikinci olanı şiddettir. Korku kaygıya göre daha şiddetlidir. Üçüncüsü süredir. Kaygı daha uzun süre devam ederken, korkunun süresi kaygıya göre daha kısadır (Cüceloğlu, 1991, s.277).

Kaygı; içerisinde endişe, gerginlik, öfke ve korku gibi çok fazla insanı kötü etkileyecek duygulardan oluştuğu için kaygının tanımı tam olarak yapılamayabilir. Kaygı genel olarak en çok korku kavramı ile karşılaştırılır; bunun sebebi her iki duygunun da ortaya çıkışı ile bazı fizyolojik belirtilerinin benzer olmasıdır (Yılmaz Aydın, 2018, s.10).

Kaygı, zamanda ve mekanda endişe duyulan, az ya da çok kendini hissettiren ve sık krizlerle yaygın bir endişe halidir; buna karşılık, korku, gerçekten kaynağının belli olduğu ya da en azından tehdidin kavranabilir düzeyde olduğu, çok yaygın, özel bir durum olarak karşımıza çıkar (Le Gall, 2012, s.55).

Kaygı, kaynağı belli olmayan korku şeklinde tanımlanabilir. Peki o halde Korku nedir? Korku insanın değer verdiği yani canı, malı, sevdikleri, inançları ve toplum içindeki yerinin tehdit oluşturulduğu durumlarda yaşanan, fizyolojik belirtilerin eşlik ettiği duygusal bir tepkidir. Korku esnasında duygusal tepkinin şiddeti tehditle aynı düzeydedir ve tehdidin oluştuğu süreyle kısıtlıdır. Korku sırasında insan, korku yaratan durumları bedensel ve zihinsel güçlerinin kullanarak oluşan tehdidi ortadan kaldırmaya çalışır. Kaygı anında ise duygusal tepkinin şiddeti hem tehditle aynı düzeyde değildir hem de tehdidin varlığından bağımlı olmayarak devam eder. Bu durumda birey korku yaratan durumları bedensel ve zihinsel güçlerini kullanarak ortadan kaldırmaya çalışamaz (Baltaş ve Baltaş,1990, s.118).

Korku ile kaygı arasındaki farkı ayırt etmek amacıyla şu örnekler verilebilir. Öğrencilerin katılmak istemedikleri ve hiçbir şekilde sevmedikleri matematik dersinden bir gün önce, ertesi gün derse gideceği fikri yüzünden kaçınmaya başlaması bir tür kaygı, ancak ders anında ya da derse başladıktan sonra yaşadığı ve hissettikleri korku olarak açıklanır. Kaygı, yırtıcı bir hayvanın saldırı esnasında ortaya çıktığı bir durum; korku ise yırtıcı hayvanın saldırısı sırasında oluşan temas olarak adlandırılabilir (Tunçel, 2014, s.10).

## **2.6 Kaygıyla Baş etme**

Bireyler çeşitli yollara başvurarak kaygıyla bahşetmeye çalışırlar. Bunlardan ilki birey farkına vararak uyguladığı teknikler, ikincisi farkına varmadan uyguladığı tekniklerdir. Savunma mekanizmaları farkında olmadan oluşan tepkilerdir.

Savunma mekanizması kullanabilen kişi, oluşan kaygı ve gerginliği azaltmak amacı ile uyguladığının farkına varamaz. Birey farkına vararak uyguladığı yani bilinçli olarak uyguladığı teknikleri, öğrenme sonunda oluşan davranışları kapsar ve duygu, bellek, düşünce gibi fonksiyonlardan oluşur.

Bilinçli olarak yani farkına vararak kullandığımız teknikler öğrenme bittikten sonra elde ettiğimiz davranışları içerir. Örnek vermek gerekirse gevşeme ve meditasyon teknikleri kaygıyı azaltmaya yardımcı olan bilinçli olarak uyguladığımız tekniklerdir. Kaygıyı kontrol altına alabilmek için kaygının kaynağına gitmek bir diğer yaklaşım biçimidir. Kaygılı olduğumuzu fark ettiğimiz süreçte kaygının neden kaynaklandığını belirlemek kaygıyı kontrol altına almak bu sayede mümkün olur.

Kaygıdan kurtulmak için bilişsel düzeyde uygun olabilecek bilgi, bilinç, duygu donanımına sahip olduğumuzda olabilir. Kaygıyı yararlı hale getirmek için hem akademik hem de duygusal zekayı eğitmekle mümkün olabilir. Bunun için:

- a) Kaygıyı ne olduğunu bilmek
- b) Kaygıyı oluşturan durumlar için çeşitli seçenekler oluşturmamak
- c) Bu seçenekleri belirledikten sonra ne yapılması gerektiğine karar vermek.
- d) Aldığımız karar sonucunda hareket eğilimde olmak ve sorumluluk alabilecek duruma gelmek gerekmektedir.

Sullivan`ın savunma yöntemlerinden en çok önem verdiği, bilinç dünyasının içeriğini denetlemek, bireyin iç dünyasında oluşan ya da davranışlarından kaynaklanan kaygıya karşı çıkan savunma iki şekilde oluşur.

• **Seçici İlgisizlik:** Kişi, bilinç dünyasından kendine kaygı duyulması muhtemel düşünce ve duyguları uzak tutmasıyla olur.

• **Yedek Süreçler:** kaygı kavramını hissetmeyeceğimiz bazı tepkiler verilerek kaygı kavramını hissedeyeğimiz tepkileri unutmak(Çapkın, 2011, 32-33).”

Keskin (2001)'e göre, araştırmacıların üç başlıkta incelediği kaygı ve stresle baş etmelerini sağlayacak teknikler vardır;

- a) Bedenle ilgili teknikler
- b) Zihinsel teknikler
- c) Davranışçı teknikler

### **Bedenle İlgili Teknikler**

Stresle ve kaygıyla baş etmede çalışma yapan kişiler bedensel olarak nefes egzersizleri, gevşeme egzersizleri, fiziksel egzersizler ve beslenme ile ilgili hususlarda dikkat edilecek noktaları önermektedir(aktaran Alyaprak, 2006, s.20).

#### **Nefes:**

Nefes almak gevşeme egzersizlerinin bir parçası şeklinde kullanılmaktadır. Ayrıca günlük yaşam sırasında kullanılması en kolay egzersizlerdir. Doğru ve derin nefes alarak sağlanan değişiklik özellikle kaygının başlayacak olan veya başlanmış olan zincirini kırmaya yardımcı olur (Baltaş ve Baltaş, 1990, s.181-182.).

#### **Gevşeme:**

Kaygı ile baş etme ile ilgili aşağıda bazı gevşeme teknikleri açıklanmıştır.

#### **1. Biofeedback( Biyolojik Geri Bildirim)**

Bedenin gevşeme tepkisinin deriye bağlanan elektrotlar aracılığı ile gönderilmesi sağlanır ve bu sayede birey gergin olduğu durumlardan haberdar olur. Biofeedback yöntemi ile kişi kendisine yansıtılan bedensel faaliyetleri kontrol eder. Böylece gevşeme için ne yapması gerektiğini öğrenmiş olur.

#### **2. Progressif Gevşeme**

Progressif gevşeme tekniği kaygıyı en aza indirmek için atılan en iyi adımdır. Bu teknik ile kişi kendi bedeni ile tanışır ve kaslarında nerelerde gerginlik olduğunu görür. Bu gevşeme tekniği Jaconson 1920 yılında geliştirmeye başlamıştır.

Progressif gevşeme tekniği bireyin vücudundaki büyük kas gruplarının gerilmesini ve gevşetilmesini içerir. Bu teknik sayesinde kaslarımız aşırı gerginlik durumunda ve gevşeme durumundaki farkı öğrenmiş olur.

### **3. Otojenik Gevşeme**

Schulz ve Luthe adlarında iki Alman hekim tarafından geliştirilmiştir. Otojenik gevşeme vücudun rahatlık durumundaki bedensel özelliklerini tekrarlayan altı standart cümleden oluşur. Böylelikle düşünme sureti ile vücudun gevşemesi sağlanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1990, s.188-190).

#### **Fiziksel Egzersizler:**

Stres ve kaygıyla baş etmeyle ilgili fayda sağlayan birçok fiziksel egzersiz olmakla birlikte uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken durumlar vardır. Bunlardan biri, egzersizlerin her kişi için uygun olduğunu ya da olmadığını saptanmaktır. Diğeri ise uygulanan fiziksel egzersizlerin düzenli olarak yapılmasıdır (Alyaparak, 2006, s.21).

İnsan vücudunun her tarafında bulunan hücreler taşıdığı oksijen ile beslenir. Kaygı durumunda ise bu oksijen miktarı düşer ve hücreler yetersiz beslenir. Fiziksel egzersizler ile hücrelere giden oksijen miktarı artar ve kaslar gevşeyerek daha sağlıklı bir vücuda sahip olunur” (Baltaş ve Baltaş, 1990, s.194-195).

#### **Zihinsel Teknikler:**

Kaygı ve sınav kaygısıyla başa etme için Özer (1990)'de, “kişilerde yanlış düşünme durumlarının değiştirilmesini uygun olduğunu söylemiştir. Özer, sınav temkinliliğinin dili olarak adlandırıldığı bir düşünce şeklinin oluşmasını, sınav kaygısını tetikleyebilecek, olgularla inancı ayıran, kutuplaşmış, çevrenin etkisi altına girmiş düşünce tarzlarını fikirlerimizden atmanın daha iyi olacağını savunmuştur (aktaran Alyaparak, 2006, s.22).

### **2.7 Sınav Kaygısı**

Sınav kaygısı, bilimsel olarak 1960’lı yıllarda Richard Alpert tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Ralph Haber sınav öncesinde hissettiği baskının kendisini

başarıya iten bir tetikleyici olarak görürken, Alpert sınav öncesi üzerinde oluşan baskının onu daha olumsuz ve kötü sonuçlara götürdüğünü söylemiştir (Alyaprak, 2006, s.10).

Yaşadığımız dönemde sınavlar, yazılı, sözlü, uygulamalı ve daha başka birçok şekliyle hayatın bir parçası haline gelmiştir. Bir yüksekokulda okumak, işe girmek, terfi etmek, sürücü belgesi almak vs. hep sınavları kazanmaya bağlıdır. Bu durum ise, bir çok kişide çeşitli düzeyde kaygılara neden olur. Uykusuzluk, iştahsızlık, gerginlik, terleme, yüz kızarması vs. durumlar sınav kaygısında en sık rastlanan belirtiler arasındadır (Onay, 1997, s.8).

Eğitim öğretim sürecinde kişiler sürekli sınavlarla karşılaşır. Sınavlarda başarılı elde etmek öğrenciler için önemli bir durumdur. Öğrenciler başarılı durumları sınav öncesinde sınav esnasında duydukları kaygıya bağlıdır. Kaygı sınava girmeden çeşitli fizyolojik ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkabilir, kişinin sınav sırasında performansını kötü yönde etkileyebilen bir duygudur. Sınav kaygısı başarıyı yoğun bir şekilde etkilerken öğrencinin gelecekte eğitim öğretim sürecine ilişkin olumsuz duygulara yol açar. Kendine ilişkin motivasyon kaybına neden olur. Kendine güvenen kişiler eğitim öğretim dönemlerinde çok fazla kaygı duymazlar. Geleceğe dair hedef koyarak bu hedeflerine ulaşma yönünde ümitlidirler (Eker, 2016, s.8).

Sınav kaygısı; sınav esnasında olabilecek olumsuz durumlarla kişiye eşlik eden fenomenolojik, psikolojik ve davranışsal tepkileri gösterir. Burada genel olarak sınava giren kişiler, sınav ortamında kayıtsızlıktan, büyük bir dehşet duymaya kadar çeşitli boyutlarda sınav kaygısı gösterebilmektedirler (Karadeniz, 2005, s. 44-45).

Sınav kaygısı, sınava girmeden önce çalışılan bilginin, sınav esnasında etkili bir şekilde kullanılmasına engelleyen ve başarının büyük ölçüde düşmesine yol açan, fazla hissedilen kaygı, endişe ve korku duygularının beraber yaşanması durumu olarak tanımlanıyor (Yolcu 2015 s.58-59).

Çapulcuoğlu (2013)'e göre öğrencilerde çok sık rastlanan sınav kaygısı, sınav girmeden önce baş gösteren fiziksel ve psikolojik olumsuz değişikliklerle devam eden, kişinin sınav sırasında performansını ve akademik başarısını negatif yönde etkileyen bir duygu haline bürünmekle birlikte yapabileceklerini

tam anlamıyla ortaya çıkarmalarını engelleyen ciddi bir problemdir (aktaran Köse, Yılmaz ve Göktaş 2018, s.105-106).

Liebert ve Morris sınav kaygısını kuruntu ve duyuş şeklinde ayırmışlardır;

**Kuruntu (Bilişsel faktörler):** Kişinin kendi çalışması ile ilgili düşüncelerinin bilişsel anlamada dışavurumudur. Kişide çalışmasına ve performansına yönelik endişe oluşturarak sınav sonucuna ilişkin kötü ve negatif düşünce, inanç ve beklentilerin oluşmasına sebebiyet verir.

**Duyuş (Duygusal faktörler):** Sınav stresinden dolayı ortaya çıkan otonom tepkilerdir. Bu bireyin fiziksel olarak uyarılmaları, örneğin hızlı kalp atışları, mide kasıntısı gibi belirtiler oluşturur (aktaran Taşpınar Göveç 2014 s.12).

Sınav kaygısı birçok ülkede ilkokuldan döneminden sonra oluşan eğitim ve öğretime hazırlık sürecinde çok büyük ölçüde yaşanan ve akabinde çeşitli olumsuzluğu getiren güncel bir konudur (Erözkan, 2004, s.15).

## **2.8 Sınav Kaygısı Nedenleri**

Sınav kaygısının nedenlerine incelediğimizde, aklımıza ilk gelen ve en basit sebebin; öğrencinin sınava girmeden çok fazla çalışmadığı veya çalıştığı bilgilerin sınavda başarı sağlayacağına inanmadığını görmekteyiz. Sınav kaygısına bağlanan sebepler arasında öğrencinin sınav esnasında edindiği bilgileri istediği şekilde kullanamadığından dolayı heyecanlandığı, dikkatini toparlayamadığı ve sınav süresini çok verimli şekilde kullanamaması gibi sebeplere bağlanabilir (Yolcu 2015, s. 59).

Ergene (1994), sınav kaygısının nedenleri ile ilgili çeşitli modellerden söz etmiştir.

### **2.8.1 Bilişsel Dikkat Modeli**

Sınav kaygısı literatüründe ilk göze çarpan nedensellik modelidir. Bu model, performansı düşüren ve kaygıyı arttıran değişkenlere müdahale eder. Bu modelde sınav kaygısına iki yönlü bakılır. İlk öğrencinin bilişsel negatifliklerin değerlendirmesi, ikincisi ise baskı ve gerilim üzerinde psikolojik reaksiyonları kapsayan duyuşsal durumlardır.

### **2.8.2 Öğrenme Eksikliği Modeli**

Bu modelde, düşük çalışma durumlarında sınav alma kazanımlarının yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmektedir. Sınav alma ve çalışma becerilerindeki eksikliklerin ise yoğun bir şekilde sınav kaygısına dönüştüğü görülmüştür.

### **2.8.3 Çifte Zarar Modeli**

Bu modelin içeriğinde, çok fazla çalışmama durumu kadar sınav kaygısı esnasında yaşanan baskının da sınav kaygısına yol açtığı söylenmiştir. Bu modelin önde gelenleri olan Miechenborm ve Buttler, sınav kaygısına birçok bağlantıyı içeren bir yapı olarak bakmıştır. Örneğin yeterli verimlilikte çalışmama, belli bir amacı olmayan iç konuşmalar, akılcı olmayan düşünce, inanışlar ve gerçekdışı değerlendirmeler.

### **2.8.4 Sosyal Öğrenme Modeli**

Bu modele göre, sınav kaygısına neden olabilecek durumlar kendini gözleyebildiği ve kendisi ile ilgili olumlu olumsuz düşünceleri, nasıl davrandığını, konuya yetkinliğini, sınavdan ne beklediği ve sınav ile ilgili motivasyonunu gözleme şeklidir. Schwarzer ve Jerusalem'a göre, yetkinlik beklentisini, bireyin aktivitelerini belirlemesini, görevini yerine getirmedeki çaba ve ısrarındaki önemli bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Eğer bir öğrenci sınavlardaki yetkinlik beklentisini düşük tutarsa bu durum kendini değerlendirmesini, okula adaptasyonunu, akademik açıdan kendini ortaya koymasını engelleyecek etmenleri ve kişisel yeteneklerini nasıl değerlendireceğini etkileyecektir (aktaran Alyaprak, 2006, s.12-13).

Kaygı nedenleri olarak şunlar sayılabilir;

- Öğrencinin özgüveninin fazla olmaması,
- Aile bireylerinin öğrencinin başarısına yönelik yüksek beklenti düzeyi,
- ergenlik çağında bireyin ebeveynleri ve çevresinde yaşayan insanlar tarafından başarılı olamayacağı şekliyle beslediği korku,

- Öğrencinin sınavdan önce sınavda başarılı olamayacağını düşünmesi,
- Öğrencinin sınavı daha önceden derste öğrendiği bilgileri test etmek amaçla olduğunu değil de kendi kişiliğinin değerlendirileceğini sanması,
- Öğrencinin sınav sonucunda olacak olan başarı ve başarısızlığına odaklanması,
- Öğrencinin tertipli bir şekilde çalışma alışkanlığı edinmemesi,
- Öğrencinin üzerinde olan görevleri ve sorumlulukları başka zamanlara ertelemeesi,
- Öğrencinin verimli bir ders çalışma zamanı olmaması ve sınav zamanını verimli bir şekilde kullanamaması,
- Aile bireylerinin otoriter ve baskıcı davranışları,
- Bulunduğu ortamda yargılayan ve eleştiren insanların bulunması,
- Öğretmen ve aile bireylerinin tutarlı olmayan davranışları,
- Öğrencinin çevresin başarıya ulaşmış kişilerle kıyaslanması,
- Öğrencinin daha önce başarı elde edemediği durumlarda tekrar başarılı olamayacağını düşünmesi,
- Öğrencinin sınav durumunu amaç olarak algılaması,
- Fizyolojik ihtiyaçların karşılanmaması. (uykusuzluk, yorgunluk, yanlış beslenme gibi(Turan Başoğlu, 2007, s.6).

## 2.9 Sınav Kaygısı Belirtileri

Sınav kaygısının belirtileri genelde titreme, zaman zaman terleme, kendini çok fazla gözleme, aşırı panik durumu, çoğu şeyi unutma eğilimi gibi karşımıza çıkabilir. Kaygı düzeyi orta seviyelerde seyreden öğrencilerin sınavın başında bu belirtileri göstermesi daha sonra bu belirtilerin kaybolması beklenmektedir. Eğer öğrenci kaygı

durumunu çok yoğun bir şekilde hissetmesi halinde sınavın son dakikalarına kadar bu belirtiler geçmeden devam edebilir (Genç 2013, s.86).

Sınav kaygısının birçok belirtisinin olduğu yadsınamaz bir gerçek olup bu belirtiler duygusal ve zihinsel belirtiler, bedensel belirtiler ve davranışsal belirtiler şeklinden 3 grup altında ele alabilir. Bunlar;

### **2.9.1 Duygusal ve zihinsel belirtiler:**

Felaket yorumlarını içeren düşünceler, dikkati toparlayamama, konuları hatırlamada güçlük, gerginlik, sinirlilik, karamsarlık güvensizliği, kontrollü kaybetme duygusu, heyecan ve çaresizlik gibi belirtiler yer almaktadır.

### **2.9.2 Bedensel belirtileri:**

Bedensel belirtiler sınav öncesi ve sınav esnasındaki belirtiler olarak iki grup altında ele alınabilir.

#### **2.9.2.1 Sınav öncesi belirtileri:**

Uykusuzluk, sinirlilik, çarpıntı, terleme, karın ağrısı, bulantı, kusma, iştahsızlık, bitkinlik şeklinde sıralanabilir.

#### **2.9.2.2 Sınav esnasındaki belirtileri:**

Terleme, ellerde titreme, gerginlik, aşırı uyarılmışlık hali, sabırsızlık, dikkat dağınıklığı, soruları anlamada güçlük, sınav süresinin yetmeyeceği düşüncesi, sınavın kötü sonuçlanacağı düşüncesi, zor sorularda paniğe kapılma gibi belirtiler yer almaktadır(Ayrık, 2018, s.20).

### **2.9.3 Davranışsal belirtiler:**

Sakarya'nın (1996) da bahsettiği gibi kişi sınav kaygısı duyduğu için ortamdan kaçma ya da kaçınma gibi davranışların görülmesini öngörmektedir. Örneğin; ders çalışma gibi bir istek oluşmaması, sınava girmeyi istememek gibi tutumlar sınav kaygısı nedeniyle ortaya çıkan davranışsal tepkilerdir (aktaran Alyaprak, 2006, s.18).

Şahin 1995'e göre Ayrıca, sınav kaygısı sinir gibi davranışsal tepkiler gösterebilir. Kişi çok fazla sinirlenir yerinde durmaz ve kendine karşı negatif yönde bir olumsuzlukla karşı karşıya kalır. Bununla beraber sınav esnasında duyduğu kaygı nedeniyle kişi, sınav esnasında soruları çok fazla tekrar ederek anlamaya çalışır ya da soruları bir an önce cevaplandırıp ortamdan uzaklaşmak ister (aktaran Alyaprak, 2006, s.18).

## **2.10 Sınav Kaygısı ile Baş Etme Yolları**

Şahin (1995)' e göre, sınav kaygısı ile mücadele edebilme teknikleri, farkında olarak kullanılan ve farkında olmayarak kullanılan teknikler ekinde iki kısımda ele alınabilir. Savunma mekanizmaları, bireyin bilinçsiz şekilde uyguladıkları tekniklerdir. Spesifik olaylar birey için kaygı meydana çıkarıyor ise bireyler bilinçsiz olarak bunları tercih ederler. Bilinçli bir şekilde başvuru yöntemlerse öğrenme ile kazanılan tutumlardır. Araştırmacılar, bilinçli mücadele teknikleri ile ilgili farklı yöntemlere başvurmuşlardır. Sınavlar gerginlik oluşturduklarından, gerginlik ile mücadele tercih edilmekte olan teknikler sınav kaygısı için uygulanmışlardır. Sınav kaygısının ruhsal, bedensel ve davranışsal yönleriyle istekli bir biçimde mücadele adına farklı teknikler uygulanır. İnsan bedeni ile ilgili olan fiziksel uygulamalar, nefes alma teknikleri ve yeme içme ile ilgili husularda dikkat edilecek olan hususları tavsiye etmektedirler. Gevşeme teknikleri de yine kademeli ve farklı şekillerde uygulanabilir (aktaran Soğuksu, 2019, s.31).

## **2.11 Müzikal Performans Kaygısı**

Müzik eğitimi uygulamalı olarak yapılan bir eğitim alanı olduğundan dolayı en çok kaygı duyulan bir alan olarak değerlendirilmektedir ve daha çok devimsel beceri alanlarını kapsadığından dolayı fiziksel semptomlardan (titreme, terleme, üşüme vb.) kaynaklanan performans düşüklükleri yaşanabilir (Yokuş, Yokuş ve Kalaycıoğlu, 2013, s.155).

Yapılan araştırmalarda, sınavda kazanılan başarının azalmasında endişe faktörünün etkisinin, çok fazla fiziksel uyarıcıya oranla daha çok ve yoğun şekilde ilerlediği belirtilir. Bu nedenle sınav kaygısının sınav esnasında

oluşturduğu negatif yönde etkinin odağı “dikkat” mekanizmasıdır. Kişi, kapasitesini ortaya çıkarabilmek için sınav esnasında dikkatinin hepsini sınava yöneltmelidir. Ancak sınav kaygısı çok fazla olan bireylerin yaşadığı endişe, dikkat kaybına ve sınavla alakalı olmayan durumlara yönelmesine sebep olur. Öğrenci, konsantrasyon sağlamakta problem yaşar ve dikkat bireyin kendi performansına ilişkin yorum ve sonuç çıkarmaları arasında ayrılır. Bir zaman geçtikten sonra öğrenci, akademik başarısıyla ilgili negatif yönde ki yorum ve değerlendirmelere (yapamayacağım, beceremeyeceğim gibi) dikkatinin çoğunu yöneltir. Başarisından şüphe duyar ve etrafta olan bireylerin kendisinden daha yüksekte performans sergileyeceğini düşünür. Bu şekilde sınava yoğunlaşması gereken zihinsel enerji, hedefinden uzaklaşıp, dağılır ve öğrenci, çoğu zaman sergilediği performansın diğer performanslarına nazaran daha altında bir performans sergilemiş olur (Kafadar, 2009, s.28).

Tüm çalgı çalan insanlar gibi, müzik öğretmeni adayları da, çalışma saatlerinin çoğunu çalgı hâkimiyetini geliştirmek için kullanırlar. Gösterdikleri bu çabalar, dinleyici karşısında çalarken, performans kaygısının neden olduğu bilişsel ve devinışsel yanışları ve ayrıca fizyolojik problemlerle karşı karşıya gelmesini engellemeye yetmemektedir (Jelen, 2017, s.3391).

Performans kaygısının belirtileri fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olabilir:

**Fizyolojik belirtiler:** Nabız artışının yükselmesi; nefes alıp verme durumunun hızlanması; nefeste darlık; fazla terleme; mide de oluşan bulantı; başın fazla dönmesi; ağızda oluşan kuruluk; avuç içinin terlemesi, vücutta bazı bölgelerde( yüz, boğaz, eller ve parmaklar) fazla gerginlik; “midedeki kelebekler”; vücudun titremesi, ellerin soğuması; tuvalete gitme ihtiyacı vb.

**Bilişsel belirtiler:** Kişinin kendine duyduğu özgüvenin kaybolması; sergileyeceği performans durumunda duyduğu endişeden dolayı kontrasyonunda kayıp olması; kaygı nedeniyle hafızasının hata vermesi; kesin hata yaparım endişesi; sınavda yetersiz olacağı düşüncesi; vücutta bazı kasların gergin olduğunu hissetme; bilinç düzeyinin kaybolması; hata yapacağım düşüncesi yüzünden bir takım endişeler; kazandığı statünün kaybedileceği düşüncesi; “katastrofik durum” hakkında olumsuz bilinç; “korku korkusu”; gösterdiği

performanstan kopma hissi; benliğin performansı yapan ve izleyici kesim şeklinde ikiye ayrılması.

**Davranışsal belirtiler:** vücudun titremesi; güç kaybı; sesin titreme hali; omuzların kalkması; dudaklarda aşırı nem; yüzünde ruhsuz bir ifadenin oluşması; yapılan performans hataları; kaygı halinin ilerlemesi sonucu performansın bozulması, hatta durması. Performans kaygısının oluşması süregelen ve yapılan birçok davranış biçiminin bozulması hali olarak söylenebilir. Çoğu zaman birey performansı hakkında bir takım düşüncelere kapılırsa otomatik olarak davranışlarında bozulmalar oluşur hatta engellenir. (Özevin Tokinan, 2013, s.54).

## 2.12 Bireysel Çalgı Performans Kaygısı

Müzik performans kaygısının görülebileceği durumların başında öğrencilerin bireysel çalgı performanslarını sergileme çalışmaları gelmektedir. Bu araştırmalar bazı durumlarda farklı bireysel sahne gösterileri esnasında bazı durumlarda bireysel çalgı sınavları da bu durumun görüldüğü durumlar olabilmektedir. Dersin değerlendirme sürecinde bireysel performans temelli olduğu için devinişsel davranışların gösterildiği bireysel çalgı dersi sınavı da öğrencilerin bireysel olarak sınava alınarak insanlar önünde performans göstermeleri gerektiren bir sınavdır. Öğrenciler bu dersin sınavında performanslarını sergilerken etrafta bulunan diğer kişiler tarafından izlenmek ve diğer insanların beğenmeyeceği düşüncesi vb. nedenlerle kaygılanabilmekte ve kaygının kendini gösterdiği bedensel, zihinsel, duygusal ve tepkisel bir takım sonuçlar gösterebilmektedirler. Bu durum sınavlarının daha iyi sonuçlar getirmesini engelleyebilir ve istedikleri performansı gösteremeyebilir (Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacakcı, 2014, s.17).

Müzik performans kaygısı bireylerin tek başına çalma- söyleme performanslarını gösterdikleri anlarda ortaya çıkabilmektedir. Performans kaygısının yaşanabileceği durumlar konserler, bireysel çalgı performansının ölçüldüğü sınavlar ve sahne performansları olarak gösterilebilir. Bireysel çalgı, müzik öğretmenliği eğitiminde 8 yarıyıl zamanında yer alan ve öğrencilerin psikomotor-devinişsel davranışlarının daha ön planda işlendiği performans

dayalı bir alan dersidir. Dersin değerlendirme sürecinde bireysel performans temelli olduğu için devinişse davranışların sergilendiği bireysel çalgı dersi sınavı da öğrencilerin tek başına olacak şekilde sınava alınarak insanlar karşısında performans göstermeleri gerektiren bir sınavdır. Öğrenciler bu dersin sınavında performanslarını gösterirken etrafta bulunan diğer kişiler tarafından gözlenmek ve gösterdiği performansın beğeni getirmeyeceği düşüncesi vb. nedenlerle telaşlanabilmekte ve kaygının baş gösterdiği bedensel, zihinsel, duygusal ve tepkisel bir takım belirtilerini gösterebilmektedirler. Bu sebeplerden dolayı sınavı başarılı geçmeyebilir ve kişi istediği performans durumunu sergilemekte zorlanabilir (Nacakcı ve Dalkıran, 2011, s.48).

Kaygının yapısal özellikleri, gerek tek başarına yapılan sınavlar, gerekse birden fazla kişiyle yapılan sınavlarda benzer bir etki ile kişiler üzerinde endişe oluşturmakta ve bazı durumlarda sınav türü ya da ortamı fark etmeksizin kişileri başarısızlığa götürmektedir. Kaygı o süreçte performans ve dikkati de negatif yönde etkilediği için özellikle bireysel olarak girilen çalgı sınavlarında veya icra performanslarında negatif şekilde yansımalar oluşturabilmektedir (Kurtuldu, 2017, s.2038).

Çalgı eğitimi müzik eğitiminin önde gelen mühim bir dalı olduğundan dolayı, öğrencilerin sınavda üst düzey başarı sağlaması kadar eğitim sürecini de kötü bir şekilde etkilemektedir. Öğrenci sınav kaygısından dolayı yanlış bir şey yapmadan çalmaya çalışması kazanması gereken devinişsel davranışların yeterince kazanılmaması öğrencinin müzik eğitimi sürecinde öğreneceği müzikal ve teknik bilgilerin kazanılmamasına yol açar. Çalgı eğitiminin önemli bir unsuru olan sınavlarda bireylerin hissettiği sınav kaygısı, akademik başarılarının da mühim ayırt edicilerinden biridir (Nacakcı ve Dalkıran, 2011, s.49).

Köknel, 1982; Kuyucu, 2001' e göre Sınav kaygısı seviyelerinin çok fazla olduğu durumlarda ellerde hissedilen titretme, aşırı terleme, üşüme hissi, nabız artışının hızlanması, vücutta oluşan gerginlik, ağzın kurumaması, kaslarda oluşan gerginlik gibi fizyolojik olarak çalgı çalmayı engelleyen durumlar haricinde, unutkanlık, öğrenilen bilgiyi başka alanlara transfer etmekte sıkıntı çekme, dikkat ve odaklanma durumlarında güçlük çekme, birey kendini olumsuz olarak düşünür, tedirginlik, ümidi kaybetme gibi

zihinsel ve duygusal olumsuzlukları da peşinden getirmektedir(Aktaran Piji Küçük, 2010, s.40).

### 2.13 Eğitim

Eğitim; en kapsamlı şekilde düşünüldüğünde bireyleri belli başlı durumlara riayet edilerek yetiştirilmesi, kişiliğini değiştirme, kazandırılmayı hedefledikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışları farkında olabilecekleri düzeye getirme ve geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimin temel amacı; toplumların ihtiyaç duyduğu özellikleri bünyesinde barındıran kişiler yetiştirmek ve kişide gereken yapısal ve davranışsal değişimin oluşmasını sağlamaktır (Üstün, 2010, s.1).

Eğitim kavramı ilkel çağlarda ebeveynlerin, akrabaların ve toplumda yaşayan yaşlı ilerlemiş kişilerin çocukları yaşama hazırlaması, kazanılmış tecrübelerin aktarılması şeklindedir (Yerli, 2019, s.9).

Eğitim; özelden genele, toplumun tüm katmanlarını etkileyen ve bu etkinin sonucunda değiştiren, bireyin doğumundan ölümüne kadar, yaşamının her aşamasında etkili olan bir kavramdır. Bir insanı eğitmek, toplumda olumlu değişimlerin en temel basamağıdır (Özer, 2017, s.1).

İnsanın yaşadığı dönemin önemli bir parçası haline gelen eğitim, şu an yaşadığımız bilgi çağı ve postmodern toplum seviyesinde kişileri hayat şartlarında karşılaşıacağı problemlere hazırlama ve meslek seçip kazandırma konusunda en etkili olgu olarak düşünülmektedir. Aileden başlayarak diğer eğitim kurumlarında süre gelen eğitim, teorik ve uygulamalı yöntem ve teknikler çerçevesinde kişinin farklı alanlarda davranış ve yeteneklerinin ileri düzeylere gelmesi tanımını da içinde barındırır (Konakçı, 2010, s.10).

Fidan 1982'e göre eğitim, önceden netleştirilmiş temel öğelerine göre bireyin davranışlarında belirli ve hedeflenen gelişmeleri oluşturmaya yönelik planlı etkiler dizisidir ve temel özellikleri şunlardır. Eğitimin temel özellikleri:

- Eğitim hayat boyu devam eden bir olgudur.

- Eğitim süresi boyunca, kişinin davranışlarının istenilen ve hedeflenen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.
- Eğitim bireyi geliştirir.
- Eğitim bireyi hayata hazırlar.
- Davranışlardaki değişme bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmektedir.
- Eğitim sürecinde bireyin içsel ya da dışsal yaşantıları esastır(Aktaran Gündüz, 2019, s.5).

Eğitimin yaşanan çevredeki insanların çağdaş seviyeye ulaşma, uygarlık düzeyine gelme ve kültürleştirme işlevleri içinde sanat eğitiminin de büyük bir role sahip olduğu söylenebilir. Sanat duygu ve düşüncelerin birbirleri ile ilgili ilişkiyi gün yüzüne çıkararak öğrenme ve gelişme döneminde bir bütün halinde karşımıza çıkar. Sanat kendi içinde farklı bölümlere ve her bir bölüm farklı dallara ayrılır. Müzik eğitimi de sanat eğitiminin dallarından birini oluşturmaktadır (Üstün, 2010, s.1).

#### **2.14 Müzik Eğitimi**

Müzik eğitimi, gerçek amacı bir müziksel davranışı benimsemeyi hedefler, bir müziksel davranışı farklılaştırma veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme dönemidir. Bu dönemde daha çok, eğitim alan kişinin kendi müziksel durumu esas alınır, bu esastan yola çıkılarak belli bir amaç hedefinde planlı, düzenli ve yöntemli bir yol belirlenir ve uygulanır, bu yolla belirli amaçlara erişilir. Müzik eğitimi sayesinde, birey ve yaşadığı çevresi, çoğu durumlarda müzikle uğraşan çevresi ile aralarında oluşan bağ ve etkileşimin daha kuvvetli, düzenli, daha etkili ve verimli olması görülür(Uçan, 1994, s.14).

Müzik eğitimi, bireyleri, dolayısıyla toplumu değiştirecek, geliştirecek güce sahiptir ve temel olarak bu amaçlara hizmet eder. Bu doğrultuda bakıldığında müzik eğitiminin amaçlarından biri de, kendi sınırlılıklarının farkında olan, kendini anlamlandırma yetisine ve eleştirel bakış açısına sahip olan, içinde yaşadığı toplumun değerlerine sahip çıkarak, bu değerleri gelişmiş medeniyet anlayışıyla yoğurup yorumlayan nesiller yetiştirmektir (Özer, 2017, s.4).

Müzik eğitimi kişiye belli başlı müziksel davranışlar kazandırmayı hedefleyen, kişinin müziksel davranışlarını ileri seviyelere çıkarması ve farkında olarak müziği üreten ve tüketen, müzik aracılığıyla güzel ilişkiler kurarak toplumsallaşmasını sağlayan bir süreçtir (Üstün, 2010, s.1).

Müzik çok boyutlu niteliği ile hem bir eğitim aracı hem de eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır. Müzik yoluyla bireylere istendik davranışlar kazandırılmakta bu yönüyle müzik, eğitim de bir araç olarak kullanılmaktadır. Bir başka boyutta ise, bireylere müziksel davranışlar kazandırarak onları bu alanda eğitmek sanat eğitiminin bir alt boyutu olan müzik eğitimi ile gerçekleşmektedir. Oluşturulmak istenen müziksel davranış değişiklikleri de belirli bir plan ve program çerçevesinde ve bir eğitim süreci ile biçimsel nitelik kazanmaktadır (Konakçı, 2010, s.13).

Müzik eğitimi kendi alanı içinde bir bütün olmakla birlikte, yönelik olduğu temel amaç açısından üç ana türe ayrılır. Bunlar Genel Müzik Eğitimi, Özenen Müzik Eğitimi ve Mesleki Müzik Eğitimidir (Uçan, 1994, s.8).

Müzik eğitiminin genel sınırlarını davranışsal ve içeriksel olmak üzere iki açıdan ele alabilir.

Davranışsal olarak incelendiğinde, müzik eğitimi temelinde şu durumları kapsar:

Müzikal olarak işitme, okuma ve yazma, şarkı söyleme, çalgı çalma, müzik dinleme, müzikal oluşturma, müziksel bilgilenme, müziksel beğeni geliştirme, müziksel kişilik kazanma, müziksel duyarlılığı artırma, müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma müzikten yararlanma eğitimi gibi birçok boyutta incelenir.

İçeriksel açıdan incelendiğinde ise, müzik eğitimi temelde şu durumları kapsar:

Müziksel işitme(kulak), ses, çalgı, müziksel devinim ve ritim, müzik bilgisi, yaratıcılık, beğeni, müziksel kişilik, müziksel duyarlılık, müziksel iletişim ve etkileşim, müziksel kullanım ve yararlanma eğitimi olarak incelenir (Uçan, 1994, s.14-15).”

Türkiye’ de mesleki müzik eğitimi veren kurumları; İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde Konservatuvarlar; Ortaöğretim düzeyinde Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri’

nin (GSSL) Müzik Bölümleri; Lisans düzeyinde ise Güzel Sanatlar Fakülteleri' nin Müzik Bilimleri Bölümleri, Eğitim Fakülteleri'nin Müzik Öğretmenliği Bölümleri ve Konservatuvarlar olmak üzere gösterebiliriz (Bilici, 2014, s.10).

## 2.15 Çalgı Eğitimi

Müziğe duyulan ilgi ve yeteneği olan kişileri geliştiren kurumlarda uygulanan çalgı eğitimi, müzik eğitimin önemli olan dallarından biridir. Müzik eğitiminde mühim bir yere sahip olan çalgı eğitiminde öğrenciye çalgısını daha etkili bir şekilde çalabilmesi ve bu beceriyi üst seviyelere çıkarılması amaçlanır (Üstün, 2010, s2).

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin performans göstermeye yönelik hali şeklinde olup, fiziksel yeteneklerin müziğin kuramlar üzerinde oluşan bilgileri ile toplu bir şekilde işlenerek ve yorumlanarak verilen eğitim şeklinde tanımlanabilir. İnsanların hepsi özellikle hayatının çocukluk ve gençlik dönemlerinde çalgı çalma konusunda istekli hale gelmiştir. Müziğin devinışsel yolla gerçekleştirilmesinde enstrüman bir yol gösterici olarak etkin bir şekilde rol oynamaktadır. Bu bağlamda çalgı eğitimi, kişinin devinışsel davranışlarının ileri düzeylere yükselmesinde önemli bir konuma sahiptir. Gerek bilişsel, gerek duyuşsal gerekse devinışsel olarak, bireyin bütünsel ilerlemesinde, bir enstrüman icra etmenin katkısı çok fazla olduğu açıkça bellidir. Bu nedenle çalgı eğitimi, müziğe aşık ve müzik icra etme zevkini fazlasıyla yaşayan her birey için hissedilmesi olası tecrübelerden bir tanesidir (Konakcı, 2010, s.38-39).

Bu eğitimin esas amacı kişilerde yönelimleri ve yetenekleri düzeyinde çalgıyı çalabilmeleri ve çalgı çalışmak için gerekli süreçteki karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli teknik bilgi ve becerilerin kazandırılmasından oluşur. Kullanılacak her bir enstrüman kendine özgü bir bilgi ve beceri içerse de genel anlamda kullanılacak enstrümanın doğru tutuşu enstrümana özgü yay ve tezene kullanımı, nefesin ve diyaframın enstrümana göre ayarlanması doğru el tutuşu, pürüzsüz ses ve sesin kalitesi gibi öğeler bütün çalgılar için temel öğeler arasındadır (Dönmez, 2019, s.16).

Çalgı eğitimi, müzik eğitimi dersleri alan bireylerin bir çalgıyı icra etmesi yeteneğini gösterebilmek için el, bilek, kol, omuz vb birtakım fiziksel yeteneklerin düzenli bir şekilde daha ileri seviyelere çıkarma çabaları sonucunda, kaslara yeni

hareketlerin katkı sağlamaya başladığı durumlarda oluşan fazla zamana ihtiyaç duyulan bir eğitim sürecidir(Tosun, 2019, s.2-3).

Çalgı eğitimiyle ilgisi olan amaçlar öğretmen tarafından aşağıdaki şekliyle sıralanmıştır:

- Çalgı olan sevgiyi aşılatabilmek,
- Özenen müzik eğitimine ulaşmak,
- Meslekî müzik eğitiminde izleyeceği yolu göstermek,
- Çalgı eğitiminin öğrencilerde ne gibi etkiler de bulunduğunu araştırmak,
- Çalgının nasıl çalınacağına dair teknik bilgileri öğrenciye sunmak,
- Çalgı öğretimini zorlaştırmadan ve kademeli olarak ilerleme sağlayıcı yöntem ve teknik geliştirmek.
- Çalgı eğitiminde çalgı ile ilgili oluşabilecek terimlerin öğrenciye öğretilmesi ve çalgı çalmak için kullanılan tekniklerin öğretilmesi bilişsel alanı,
- Çalınacak olan çalgıya duyulan sevgi, çalgı çalmak için disiplinli bir şekilde çalgı çalışmaya yönelik davranış geliştirilmesi ve çalgı çalmaya günlük yaşamda yer verilmesi duyuşsal alanı,
- Çalgı çalmada iki elin dengeli bir şekilde kullanılmasının sağlanması, çalgı çalarken olası problemleri nasıl çözeceğimize dair fikir yürütme davranışının kazanılması ise devinişsel alanı kapsamaktadır(Özen, 2004, s.59-60).

## 2.16 Çalışma Alışkanlıkları

Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü ([www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr))'e göre çalışma alışkanlığı "1. Gerekli şartlar oluştuğunda öğrencinin her zaman çalışmaya hazır ve istekli olma durumu. 2. Öğrencinin düzenli, düzensiz ya da verimli, verimsiz benimsediği çalışma biçimi" şeklinde tanımlanmıştır.

Öğrencilerin, okul zamanlarında yaşadıkları dönemlerde kazandıkları bilgi ve becerileri ilerleyen dönemlerde hatırlanması için ve yeni öğrenilen bilginin aktarımının düzgün bir işlevi olması için gerekli olan hazırbulunuşluk seviyesinin kazandırılabilmesi için büyük ölçüde edinilmiş çalışma alışkanlıklarına bağlıdır (Babacan, Yüksel, Küçükosmanoğlu ve Babacan, 2017, s. 465).

“Ders çalışma alışkanlığı özetle, öğrencilerin sınıf içerisinde yapılan çalışmalarda derse aktif bir biçimde katılma durumu ve sınıf dışında öğrenmek için sarf ettiği çabalarında bireysel öğrenmelerini ve dolayısıyla akademik başarısını iyi yönde etkileyen ders çalışma tutumlarını kabul ettikleri yol” olarak tanımlanabilir (Hotaman, 2009, s.531).

Telman(1999)’a göre, Çalışma alışkanlıkları kavramı, kullanıldığı anlamlar genel olarak yaşam biçimi, yapmaktan keyif almak, bir hayat felsefesi, alışkanlık haline gelmek şeklinde açıklanabilir. Çünkü başarı kişinin yeteneğinde olduğu kadar çok fazla çabalamasına bağlı bir sonuç olmayıp, bireyin kendisi için pozitif ve verimli sonuçlar elde ettiği alışkanlıklarına da bağlıdır (Aktaran Kement, 2018, s.8).

Aslantaş(2001)’e göre Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde etkili olan çalışma yöntemlerinden başlıcaları; disiplinli ve düzenli aralıklarla ders çalışmak, kendilerine verilen görevleri doğru ve eksiksiz yerine getirmek, katıldıkları derste kendilerine uygun şekilde not tutmak, notlarını hatırlama ve düzenli aralıklarla tekrar etmek, sınavlar için doğru çalışma yöntemlerini belirleyerek çalışmak, yazılı ve sözel kaynaklardan araştırarak yararlanmak, belirli bir noktaya odaklanarak dikkatini yönetebilmek ve karşılaşılabileceği problem durumlarda doğru problem çözme becerilerini geliştirmek gibi hususlardır. Bu maddelerin her biri tek tek incelendiğinde başarıya ulaşma yolunda her birinin önemli bir yol gösterici olduğu görülür (Kayacık, 2013, s.48).

Çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin özel olarak çalışmasını sağlayan öğrenme eğilimleridir (Nneji, 2002, s.491).

Öğrencinin üstün bir yeteneğe sahip olması, ailesinden ve akranlarından ihtiyacı olan desteği görmesi, bedensel ve zihinsel yönden sağlıklı bir birey olması ve bunların dışında kalan bütün etmenlerin istenilen düzeyde olması öğrencinin doğru çalışma

alışkanlıklarını edinemediği durumda amacına ulaşmasını ve başarısını olumsuz etkiler. Birey zamanını ve potansiyelini en iyi şekilde kullanamadığı için başarı düzeyi ya sabit kalır ya da olumsuz etkilenir bu da öğrenmeye ket vuran sebepler arasındadır. Buna göre öğrenme ve öğretme sürecinde yeterli başarıyı gösterebilmek için öğrenciyle yapılan ders haricinde öğrencinin ders dışı çalışmaları, çalışma ortamları, çalışma yöntemleri ve doğru çalışma yollarını bilip bilmediği belirlenmelidir (Çelenay, 2019, s.3-4).

Köknel(1989)'a göre, çalışma alışkanlığının daha ilerleyen yaşlarda değil de çocukluk çağında edinilmesi gereken davranışlardan biri olması gerektiği savunulmuştur. Çocukluk döneminde kazanılmış olan bu durum ilerleyen yaşta öğrencinin akademik olarak aşamalı bir şekilde kesinleşerek giden okul başarısını etkileyen önemli bir kavram olarak önümüze çıkmaktadır. Yükseköğretim kademesine gelmiş bireylerin daha önce yaşadığı olaylardan öğrendiği çalışma alışkanlıkları çeşitli öğrenme görevlerinde görülebilecek hale gelmiş olabilir. Çünkü mesleki eğitim alma amacı taşıyan yükseköğretim kademesine gelmiş bir öğrencinin eğitim öğretim yaşantısına ilişkin geçmiş kazanım ve alışkanlıkları belirginleşmiş, öğrenci kendi bireysel çalışma stratejisini benimsemiş durumdadır (Aktaran Babacan vd. ,2017, s.465).

Memiş(2005)' göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları açısından ilgi, istek, bireysel farklılıklar, zamanı etkili kullanma, not alma, çalışma alışkanlıkları eğitimi ve öğretmen, aile, uygun çalışma ortamı, ev ödevleri, kütüphaneden faydalanma, okuma dinleme ve yazma çalışmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir (Aktaran Kolbaşı, 2019, s.29).

## **2.17 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları**

Müzik eğitiminin çalgı eğitimi boyutu da okulda öğrenilen bilgilerin yanı sıra onlara ek bir şekilde kendi başına ve düzenli çalışma alışkanlığına sahip olma durumu gerektirmektedir. Öğrencinin ya da çalgı çalmaya öğrenen kişinin çalgı çalmaya yönelik bilişsel tutumları okul ortamında çoğalıyor olmuş olabilir, devrimsel kazanımların sağlaştırılması, refleks durumda kullanılması ve yeni öğrenilen bilgilere hazır olma hali büyük oranda bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarına bağlıdır (Babacan vd., 2017, s.465).

Bireysel enstrüman çalışma sürecini etkileyen ve bireysel enstrüman çalışma alışkanlığının etkilediği düşünülen bir takım etkenler vardır. Müzik eğitimi almakta olan bireylerin kendi başlarına enstrüman çalışma alışkanlığını oluşturan etmenlerin; derslere devam devamsızlık durumu, dersteki ölçülebilir başarıları, konserlere hangi sıklıkla çıktığı gibi etmenler olduğu görülmektedir. Bu etmenler birbirini etkilemeyecek gibi gözükseler de işin özünde kendi aralarında sağlam bir bağ olduğu ve birbirlerinden bağımsız değerlendirilemeyecekleri görülmektedir. Bu unsurları bir bütünü oluşturan parçalar olarak düşünebilirsiniz (Coşkun Şentürk ve Kapçak ve Kapçak Işıksungur, 2018, s.1237).

Çalgı çalışmanın hazırlanması bazen öğrenciler açısından zor ve karmaşık gibi görülüp fazla önemsenmese de, bu süreç öğrenciyi daha ileriye taşıyan en önemli faktörlerden biridir (Parasız ve Gülüm, 2017, s.1048).

## **2.18 İlgili Literatür**

### **2.18.1 Bireysel Çalgı Sınav Kaygısı**

Nacakcı ve Dalkıran 2011 yılında ki “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları” isimli çalışmasında öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarında yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları tespit edilmiş, ikinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla kaygı yaşadıkları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Piji Küçük 2010 yılında yaptığı “Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri ile çalgı eğitimi başarı notları ve sınav kaygı düzeyleri ile benlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ve öğrencilerin sınav kaygısı puanları cinsiyet, sınıf ve mezun olunun okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Jelen 2017 yılında yaptığı “Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ve Piyano Performans Öz Yeterlik Düzeyleri İncelenmesi” isimli çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ile piyano performans öz

yeterlik düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretmen adaylarının müzik performans kaygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir ve müzik performans kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre 1 ile 2. Sınıflar ve 1. İle 4. sınıflar arasında anlamlı fark olduğu 1. sınıf öğrencilerinin 2. ve 4. sınıf öğrencilerine göre kaygı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Onuray Eğilmez 2015 yılında yaptığı ‘‘Hizmet öncesi müzik öğretmenlerinin piyano performans yeterliliği müzik performansıyla ters orantılı inanç kaygı düzeyleri’’ isimli çalışmasında öğretmen adayları arasında kızların erkeklere göre daha yüksek olduğu, 3. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha yüksek kaygı duyduğu, mezun olunun okul değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yağışhan 2009 yılında yaptığı ‘‘Türk Müziği Öğrencileri Arasında Müzik Performans Kaygısı Araştırması’’ isimli çalışmasında öğrencilerin durumluk kaygıları yüksek, sürekli ve MPAAI-A kaygıları orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı oldukları ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Lusca ve Dafinoiu 2011 yılında yaptığı ‘‘Lisans Düzeyindeki Müzik Öğrencilerinin Performans Kaygısı: Cinsiyet ve Çalgı Aletinin Rolü’’ isimli çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha kaygılı oldukları, yaylı çalgılar ve vokal icracılar arasındaki kaygı ve müzik düzeyleri arasında bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Chan 2011 yılında ‘‘ Hong Kong Müzik Öğrencilerinde Müzik Performans Kaygısı, Yaş, Benlik Saygısı ve Performans Sonuçları Arasındaki İlişki’’ isimli çalışmasında müzik performans kaygısının erken başladığını söylemiş ve müzik performans kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

### **2.18.2 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları**

Babacan, Yüksel, Küçükosmanoğlu ve Babacan 2017 yılında yaptıkları ‘‘Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi(Konya İli Örneği’’ isimli çalışmasında öğrencilerin bireysel çalgı çalışma

alışkanlıkları ilgi istek, çalışmaya hazırlık ve çalışmaya değer verme boyutlarında iyi düzeyde oldukları, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutunda ise orta düzeyde oldukları görülmektedir ayrıca Çalgı çalışma alışkanlıklarında ilgili ve istekli olma, çalışmaya değer verme ile zamanı doğru ve düzenli kullanmada kız ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Çalgı çalışmaya hazırlık boyutunda kızların erkeklere oranla doğru duruş ve tutuşa dikkat etmede, parmak egzersizleri çalışmada, materyallerini hazırlamada ve çalışma öncesinde teknik ve form analizi yapmada daha etkin olduğu görülmektedir, öğrencilerin yaşına ve mezun oldukları lise türüne göre boyutlara göre anlamlı bir fark olmadığı ve sınıf düzeyine göre ilgi ve istek boyutuna göre anlamlı farkın olduğu diğer boyutlara göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İlgi ve istek boyutuna göre üçüncü sınıf öğrencilerin diğer sınıf öğrencilere oranla daha düşük olduğu, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerin diğer sınıf öğrencilere oranla ilgi ve istek boyutunun daha yüksek olduğu görülmektedir.

Coşkun Şentürk, Kapçak ve Kapçak Işıksungur 2018 yılında yaptığı “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları sınıf değişkenine göre incelendiğinde son sınıf öğrencilerin diğer sınıf öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Kement 2018 yılında yaptığı “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin en yüksek ortalamayı ilgi ve istek boyutunun aldığı sonra sırasıyla çalışmaya hazırlık boyutu, çalışmaya değer verme boyutu ve etkili ve verimli çalışma boyutu şeklinde sıralanmıştır. Genel olarak ise öğrencilerin çalgı çalışma düzeyleri yüksek bir algı düzeyinde oldukları görülmektedir. Araştırmada yaş değişkenine göre sadece bir alt boyutta (Etkili ve verimli çalışma) anlamlı bir fark varken diğer boyutlara göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Etkili ve verimli çalışma boyutunda 18-22 yaş öğrencilerin 23 yaş ve üstü öğrencilerden daha yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla genel boyut, çalışmaya değer verme ve çalışmaya hazırlık boyutlarında daha yüksek oldukları ilgi istek ile etkili ve verimli çalışma düzeylerinde bir fark görülmemiştir. Mezun oldukları okul değişkenine göre genel boyut, ilgi ve istek ile etkili ve verimli

çalışma boyutlarına göre anlamlı bir fark olmadığı, çalışmaya değer verme ve çalışmaya hazırlık boyutlarında konservatuar/güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin diğer okullardan mezun olan öğrencilere göre aldıkları puanlar daha yüksek olduğu, sınıf değişkenine göre genel ve alt boyutlara göre anlamlı bir olmadığı, mezuniyet sonrası müzik öğretmenliği yapma isteği boyutuna göre anlamlı bir fark olmadığı, bireysel çalgılarına göre sadece çalışmaya hazırlık boyutunda telli çalgı çalan öğrencilerin diğer öğrencilerden düşük puan aldıkları görülmüştür ve diğer boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Kolbaşı 2019 yılında yaptığı ‘‘Müzik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Çalgılarına Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’’ isimli çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha programlı çalgı çalıştıkları ve daha konsantre oldukları, yurtda kalan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu, 20-22 yaş aralığında bulunan öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre daha fazla çalıştıkları, öğrencilerin bireysel çalgılarına 4 gün ve üzeri çalıştıkları ve öğrencilerin büyük kısmı çalışmaya başladıktan sonra en az 3 saat çalıştıkları görülmektedir.

Widerman 2013 yılında yaptığı ‘‘Çalışma Alışkanlıkları ve Müzik: Dikkat ve Akademik Performansı Nasıl Etkiler?’’ isimli çalışmasında öğrencilerin çalışmaya devam ettikçe dikkat kaybettikleri ve dikkatlerini toplamaya çalıştıklarını göstermektedir.

Sandgren 2009 yılında yaptığı ‘‘Caz, Halk Müziği ve Klasik Tarzda Elit Müzik Öğrencileri Arasındaki Farklardan Daha Fazla Benzerlik - Kişilik, Uygulama Alışkanlıkları ve Özgün Müzik Güçlü ve Zayıf Yönleri’’ isimli çalışmasında klasik müzik öğrencilerinin caz ve halk müziği öğrencilerine oranla daha çok çalıştıkları, halk müziği öğrencilerinin okul müfredatının dışındaki topluluklarda daha çok çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3 YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılan model tarama modelidir. Tarama modeli, geçmiş zamanda ve ya şu an devamlılığı devam eden durumun olduğu şekilde tespit etmeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2011, s.109). Bu araştırmanın amacı müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırılması ve bu düzeylerin sınıf, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgılarına göre değişkenleri arasındaki ilişki incelenmesi amaçlandığı için araştırmada kullanılan model ilişki tarama modelidir. İlişki tarama modeli, en az iki değişkenin ve ya daha fazla değişkenin aralarında olan değişim varlığı ve ya seviyesini tespit etmeyi hedefleyen bir modeldir (Karasar, 2011, s.114).

#### 3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi A.K.E.F. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 122 müzik öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Tablo 1 Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	71	58,2
	Erkek	51	41,8
Sınıf	Lisans 1	32	26,2
	Lisans 2	29	23,8
	Lisans 3	29	23,8
	Lisans 4	32	26,2
Yaş	18-20 Yaş	65	53,3
	21-22 Yaş	44	36,1
	23+ Yaş	13	10,7

	Çello	8	6,6
	Viyola	9	7,4
	Ud	11	9,0
	Şan	7	5,7
Bireysel Çalgı	Kanun	14	11,5
	Gitar	11	9,0
	Piyano	5	4,1
	Keman	28	23,0
	Bağlama	21	17,2
	Yan Flüt	7	5,7
	Kontrbas	1	,8
Toplam		122	100

### 3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Verileri toplamak için kullanılan araçlar Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacakcı(2014) tarafından geliştirilen Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygı Ölçeği ve Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel(2016) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği oluşturmaktadır.

Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygı Ölçeği başlangıçta 26 maddeden oluşurken ön deneme sonrası 12 madde çıkartılarak ölçek 14 maddeden oluşmuştur. Ölçme aracı için öğrencilerin her maddenin karşısında bulunan ‘‘Hiçbir zaman’’, ‘‘Nadiren’’, ‘‘Bazen’’, ‘‘ Sık Sık’’, ‘‘Her Zaman’’ seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha ve test-tekrar güvenirlik katsayılarının hesaplanması ile test edilmiştir. Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygı Ölçeği için yapılan analizde Cronbach Alpha katsayısı .94olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar güvenirlik katsayısı .93 olarak saptanmıştır.(Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacakcı, 2014, s.19-23)

Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır Ölçekteki dereceleme kategorisi şu şekilde belirtilmiştir: Tamamen= 5 puan, Büyük ölçüde= 4 puan, Kısmen= 3 puan, Çok az= 2 puan ve Hiç= 1 puan. Olumsuz ifadeli maddeler ise ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5puan olarak sıralanmıştır. Ölçeğin KaiserMeyer-Olkindeğeri .925 ve Barlett testi sonucu test anlamlı bulunmuştur. Kare değeri =4159.217, df=256 sonucuna varılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu belirlenmiştir. Ölçeğin bütün maddelerini kapsayan Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .891bulunmuştur. 1.boyut çalışmaya değer verme 2.boyut çalışmaya hazırlık 3.boyut ilgi ve istek 4.boyut zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma şeklinde araştırmacılar tarafından aktarılmıştır.(Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel, 2016, s.2354-2360)

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları (ölçekler), araştırmacı tarafından 10-11 Aralık 2019 tarihinde Necmettin Erbakan Üniversite A.K.E.F Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrenimine devam eden 122 öğrenciye uygulanmıştır.

### **3.5 Verilerin Çözümlemesi**

Veriler analiz edilirken kullanılan program SPSS paket programıdır ve yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İstatiksel anlamlılık seviyeleri 0.5 şeklinde alınmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters çevrilerek hesaplanmıştır. Verilerin dağılımının normalliğine bakılmış ve veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H, Mann Whitney U ve Spearman testleri kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi ölçmek için korelasyon analizi yapılmıştır.

## BÖLÜM 4

### 4 BULGULAR

#### 4.1 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri ve çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki

Tablo 2 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri İlişkin Dağılımı

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri	Toplam Puan	N	Ort.	d
Bireysel Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri		22	,94	55

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeylerine ilişkin genel aritmetik ortalamaları 3,94 ile “ büyük ölçüde ” değerlendirme aralığında olduğu saptanmıştır. Bu veriler müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin genel boyutlarına göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları konusunda çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	
Cinsiyet	Kadın	71	59,11	4197,00	1641,000	-,880	0,37
	Erkek	51	64,82	3306,00			

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanlar, yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları cinsiyete göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 4 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Sınıf, Yaş ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuç Dağılımı

Değişkenler		N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p
Sınıf	Lisans 1	32	77,83	12,751	3	0,00
	Lisans 2	29	63,98			
	Lisans 3	29	46,69			
	Lisans 4	32	56,34			
Yaş	18-19 yaş	65	63,05	2,136	2	0,34
	20-21 yaş	44	63,20			
	22+ yaş	13	47,96			
Bireysel Çalgı	Çello	8	52,31	4,212	10	0,93
	Viyola	10	51,56			
	Ud	20	56,27			
	Şan	12	61,43			
	Kanun	13	68,07			
	Gitar	17	68,45			
	Piyano	12	44,00			
	Keman	5	63,80			
	Bağlama	6	62,38			
	Flüt	3	70,29			
	Kontrbas	1	57,00			

$p < 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeğinden almış oldukları puanların, yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda sınıf ( $p=.00$ ), yaş ( $p=.34$ ) ve bireysel çalgı ( $p=.93$ ) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, yaş ( $p=.34$ ) ve bireysel çalgı ( $p=.93$ ) değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ancak sınıf ( $p=.00$ ) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Yapılan işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma

tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın lisans 1 ve lisans 3 (  $U=239,500$ ;  $z=-3,24$ ;  $p=0,00$ ), lisans 1 ve lisans 4 (  $U=3423,500$ ;  $z=-2,28$ ;  $p=0,02$ ). lisans 2 ve lisans 3 (  $U=274,00$ ;  $z=2,28$ ;  $p=0,02$ ) arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu verilere göre Lisans 1 öğrencilerinin lisans 3 ve 4 lisans 2 öğrencilerinin de lisans 3 öğrencilerine göre bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya değer verme boyut düzeyleri ve çalışmaya değer verme boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki

Tablo 5 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Çalışmaya Değer Verme Boyuta İlişkin Dağılımı

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Çalışmaya Değer Verme Boyutu Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd
Bireysel Çalışma Alışkanlıkları Çalışmaya Değer Verme Boyutu	122	3,86	.63

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri çalışmaya değer verme boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalamaları 3,86 ile ‘ ‘ büyük ölçüde ‘ ‘ değerlendirme aralığında olduğu saptanmıştır. Bu veriler müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin çalışmaya değer verme boyuta göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları konusunda çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 6 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Çalışmaya Değer Verme Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	
Cinsiyet	Kadın	71	58,71	4171,00	1615,000	-1,018	0,30
	Erkek	51	65,33	3332,00			

$p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyutundan almış oldukları puanların, yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir şekilde farklılaşp

farklılaşmadığı incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyutu cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 7 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Çalışmaya Değer Verme Boyutu Sınıf, Yaş ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuç Dağılımı

Değişkenler	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p	
Sınıf	Lisans 1	32	74,98	12,359	3	0,06
	Lisans 2	29	67,48			
	Lisans 3	29	44,84			
	Lisans 4	32	57,69			
Yaş	18-19 yaş	65	64,41	1,126	2	0,56
	20-21 yaş	44	59,26			
	22+ yaş	13	54,54			
Bireysel Çalgı	Çello	8	49,25	15,558	10	0,11
	Viyola	10	46,28			
	Ud	20	51,27			
	Şan	12	59,14			
	Kanun	13	81,64			
	Gitar	17	84,50			
	Piyano	12	42,00			
	Keman	5	61,13			
	Bağlama	6	56,62			
	Flüt	3	70,14			
Kontrbas	1	40,50				

$p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, çalışma değer verme boyutuna yönelik bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin, sınıf ( $p=0.06$ ), yaş ( $p=0.56$ ) ve bireysel çalgı ( $p=0.11$ ) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyutu sınıf, yaş ve bireysel çalgılarına göre değişmediği söylenebilir.

### 4.3 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya hazırlık boyut düzeyleri ve çalışmaya hazırlık boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki

Tablo 8 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Çalışmaya Hazırlık Boyuta İlişkin Dağılımı

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Çalışmaya Hazırlık Boyutu Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd
Bireysel Çalışma Alışkanlıkları Çalışmaya Hazırlık Boyutu	122	4,59	.66

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri çalışmaya hazırlık boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalamaları 4,59 ile “tamamen” değerlendirme aralığında olduğu saptanmıştır. Bu veriler müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin çalışmaya hazırlık boyuta göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları konusunda çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 9 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Çalışmaya Hazırlık Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	
Cinsiyet	Kadın	71	61,42	4361,00	1805,000	-.031	0,97
	Erkek	51	61,61	3142,00			

p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya hazırlık boyutundan almış oldukları puanların, yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda cinsiyet değişkenin anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyutu cinsiyete göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 10 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Çalışmaya Hazırlık Boyutu Sınıf, Yaş ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuç Dağılımı

Değişkenler	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p	
Sınıf	Lisans 1	32	72,45	7,752	3	0,51
	Lisans 2	29	62,69			
	Lisans 3	29	49,02			
	Lisans 4	32	60,78			
Yaş	18-19 yaş	65	66,15	6,724	2	0,35
	20-21 yaş	44	60,92			
	22+ yaş	13	40,23			
Bireysel Çalgı	Çello	8	61,25	7,551	10	0,67
	Viyola	10	42,56			
	Ud	20	60,50			
	Şan	12	67,93			
	Kanun	13	77,21			
	Gitar	17	60,77			
	Piyano	12	61,80			
	Keman	5	61,29			
	Bağlama	6	56,19			
	Flüt	3	69,43			
	Kontrbas	1	48,50			

$p < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, çalışma hazırlık boyutuna yönelik bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin, anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, sınıf ( $p=0.51$ ), yaş ( $p=0.35$ ) ve bireysel çalgı ( $p=0.67$ ) değişkenlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya hazırlık boyutu sınıf, yaş ve bireysel çalgılarına göre değişmediği söylenebilir.

#### 4.4 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin ilgi ve istek boyut düzeyleri ve ilgi ve istek boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki

Tablo 11 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları İlgi ve İstek Boyuta İlişkin Dağılımı

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları İlgi ve İstek Boyutu Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd
Bireysel Çalışma Alışkanlıkları İlgi ve İstek Boyutu	122	3,84	.84

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri ilgi ve istek boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalamaları 3,84 ile “ büyük ölçüde ” değerlendirme aralığında olduğu saptanmıştır. Bu veriler müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ilgi ve istek boyuta göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları konusunda çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 12 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri İlgi ve İstek Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	
Cinsiyet	Kadın	71	61,32	4354,00	1798,000	-.065	0,94
	Erkek	51	61,75	3149,00			

p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyutundan almış oldukları puanların, yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda cinsiyet değişkenin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyutu cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 13 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri İlgi ve İstek Boyutu Sınıf, Yaş ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuç Dağılımı

Değişkenler	N	Sıra Ort.	x <sup>2</sup>	sd	p	
Sınıf	Lisans 1	32	70,50	4,519	3	0,21
	Lisans 2	29	62,07			

	Lisans 3	29	51,38			
	Lisans 4	32	61,16			
Yaş	18-19 yaş	65	57,13			
	20-21 yaş	44	72,66	8,118	2	0,17
	22+ yaş	13	45,58			
Bireysel Çalgı	Çello	8	55,31			
	Viyola	10	66,56			
	Ud	20	56,64			
	Şan	12	57,36			
	Kanun	13	55,29	5,533	10	0,85
	Gitar	17	56,23			
	Piyano	12	42,60			
	Keman	5	68,05			
Bağlama	6	62,29				
Flüt	3	78,43				
	Kontrbas	1	69,00			

$p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, ilgi ve istek boyutuna yönelik bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin, anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda sınıf ( $p=0.21$ ), yaş ( $p=0.17$ ) ve bireysel çalgı ( $p=0.85$ ) değişkenlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyutu sınıf, yaş ve bireysel çalgılarına göre değişmediği söylenebilir.

#### 4.5 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut düzeyleri ve zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki

Tablo 14 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Zamanı Doğru Kullanma Boyuta İlişkin Dağılımı

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları İlgi ve İstek Boyutu Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd
Bireysel Çalışma Alışkanlıkları İlgi ve İstek Boyutu	122	3,40	.83

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri zamanı doğru kullanma boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalamaları 3,40 ile ‘’ büyük ölçüde ‘’ değerlendirme aralığında olduğu saptanmıştır. Bu veriler müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin zamanı doğru kullanma boyuta göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları konusunda çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 15 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Zamanı Doğru Kullanma Boyutu Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Cinsiyet	Kadın	71	58,19	4131,50	1575,500	-1.231	0,21
	Erkek	51	66,11	3371,50			

p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma boyutundan almış oldukları puanların, yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir şekilde farklılaşım farklılaşmadığı incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma boyutu cinsiyete göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 16 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma Boyutu Sınıf, Yaş ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuç Dağılımı

Değişkenler	N	Sıra Ort.	x <sup>2</sup>	sd	p
Lisans 1	32	72,08			

Sınıf	Lisans 2	29	60,38	4,432	3	0,21
	Lisans 3	29	58,78			
	Lisans 4	32	54,41			
Yaş	18-19 yaş	65	62,87	0,214	2	0,89
	20-21 yaş	44	59,84			
	22+ yaş	13	60,27			
Bireysel Çalgı	Çello	8	57,50	4,273	10	0,93
	Viyola	10	62,28			
	Ud	20	63,64			
	Şan	12	60,50			
	Kanun	13	54,11			
	Gitar	17	59,55			
	Piyano	12	43,10			
	Keman	5	65,09			
	Bağlama	6	67,88			
Flüt	3	55,50				
	Kontrbas	1	94,50			

p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutuna yönelik bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin, anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda sınıf (p=0.21), yaş (p=0.89) ve bireysel çalgı (p=0.93) değişkenlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma boyutu sınıf, yaş ve bireysel çalgılarına göre değişmediği söylenebilir.

#### 4.6 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri ve bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişki

Tablo 17 Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Düzeyleri İlişkin Dağılımı

Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Düzeyleri Toplam Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd
Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Düzeyleri	122	3,01	.96

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeylerine ilişkin genel aritmetik ortalamaları 3,01 ile ‘’ kısmen ‘’ değerlendirme aralığında olduğu saptanmıştır. Bu veriler müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin genel boyutuna göre bireysel çalgı performans sınav kaygısı konusunda performans sınav kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 18 Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	
Cinsiyet	Kadın	71	73,82	5241,00	936,000	-4,541	0,00
	Erkek	51	44,35	2262,00			

$p < 0,05$

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı performans sınav kaygısı ölçeğinden almış oldukları puanların, yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde gruplar arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel açıdan  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bulgudan yola çıkılarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 19 Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Düzeylerinin Sınıf, Yaş ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuç Dağılımı

Değişkenler	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p	
Sınıf	Lisans 1	32	59,13	4,670	3	0,19
	Lisans 2	29	68,22			

	Lisans 3	29	68,17			
	Lisans 4	32	51,73			
Yaş	18-19 yaş	65	65,61			
	20-21 yaş	44	55,83	2,029	2	0,36
	22+ yaş	13	60,15			
Bireysel Çalgı	Çello	8	54,31			
	Viyola	10	50,72			
	Ud	20	68,36			
	Şan	12	59,71			
	Kanun	13	47,11	7,581	10	0,67
	Gitar	17	58,95			
	Piyano	12	59,80			
	Keman	5	68,98			
Bağlama	6	62,00				
Flüt	3	80,21				
	Kontrbas	1	40,00			

p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı performans sınav kaygısı ölçeğinden almış oldukları puanların, sınıf (p=.19), yaş (p=.36) ve bireysel çalgı (p=.67) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

#### 4.7 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki

Tablo 20 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklar Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuç Dağılımı

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı	N	r	p
---	---	---	---

p<.01

Tablo 20 incelendiğinde, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde bir ilişki bulunamamıştır.

#### **4.8 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya değer verme boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki**

Tablo 21 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Çalışmaya Değer Verme Boyut Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuç Dağılımı

Çalışmaya Değer Verme Boyutu ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı	N	r	p
	122	-.050	0,58

p<.01

Tablo 21 incelendiğinde, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyutu ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde bir ilişki bulunamamıştır.

#### **4.9 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin çalışmaya hazırlık boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki**

Tablo 22 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Çalışmaya Hazırlık Boyut Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuç Dağılımı

Çalışmaya Hazırlık Boyutu ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı	N	r	p
	122	-.128	0,16

p<.01

Tablo 22 incelendiğinde, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya hazırlık boyutu ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek

üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde bir ilişki bulunamamıştır.

#### **4.10 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin ilgi ve istek boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki**

Tablo 23 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları İlgi ve İstek Boyut Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuç Dağılımı

İlgi ve İstek Boyutu ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı	N	r	p
	122	-.051	0,57

$p<.01$

Tablo 23 incelendiğinde, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyutu ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde bir ilişki bulunamamıştır.

#### **4.11 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki**

Tablo 24 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma Boyut Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuç Dağılımı

Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma Boyutu ile Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygısı	N	r	p
	122	-.060	0,51

$p<.01$

Tablo 24 incelendiğinde, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutu ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde bir ilişki bulunamamıştır.

## BÖLÜM 5

### 5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırılması ve bu düzeylerin cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgılarına göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir, bu bilgiler ışığında öneriler getirilmiştir.

Araştırmada;

**5.1.1** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları genel boyut incelendiğinde öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

- Coşkun Şentürk, Kapçak, Kapçak Işıksungur (2018) yaptıkları Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasında bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları tüm öğrencilerin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Babacan, Yüksel, Küçükosmanoğlu ve Babacan (2017) yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının yüksek bir algı düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Widerman 2013 yılında yaptığı ‘‘Çalışma Alışkanlıkları ve Müzik: Dikkat ve Akademik Performansı Nasıl Etkiler?’’ çalışmasında öğrencilerin çalışmaya devam ettikçe dikkat kaybettikleri ve dikkatlerini toplamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.2** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları genel boyut incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları arasında herhangi bir farkın olmadığı fakat sınıf değişkenine lisans 1 öğrencilerinin lisans 3 ve 4 lisans 2 öğrencilerinin de lisans 3 öğrencilerine göre bireysel çalışma alışkanlıkları düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

- Coşkun Şentürk vd. (2018) yaptıkları Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasında bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları sınıf değişkenine göre 4. Sınıf öğrencilerin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve ayrıca cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Babacan vd. (2017) yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Kolbaşı (2019) yaptığı Müzik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çalışma alışkanlıklarının yüksek olduğu, 20-22 yaş arası öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında cinsiyet değişkenine

göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu, sınıf ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.3** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyut puanları incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değere verme boyut puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

- Babacan vd. (2017) yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında a çalışmaya değer verme boyut puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

-Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında çalışmaya değer verme boyut puanlarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.4** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyut puanları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyutu arasında herhangi bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

- Coşkun Şentürk vd. (2018) yaptıkları Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasında bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyutu düzeyi cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve sınıf değişkenine göre 4. Sınıf öğrencilerin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Babacan vd. (2017) yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında çalışmaya değer verme boyutu cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında çalışmaya değer verme boyutu cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu, sınıf ve yaş değişkenine göre anlamlı bir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.5** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya hazırlık boyut puanları incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya hazırlık boyut puanlarının iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

- Babacan vd. (2017) yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında çalışmaya hazırlık boyut puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında çalışmaya hazırlık boyut puanlarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.6** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya hazırlık boyut puanları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya hazırlık boyutu arasında herhangi bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

-Coşkun Şentürk vd. (2018) yaptıkları Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasında bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya hazırlık boyutu düzeyi cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve sınıf değişkenine göre 4. Sınıf öğrencilerin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Babacan vd. (2017) yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında çalışmaya hazırlık boyutu sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında anlamlı bir

fark olmadığı fakat cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında çalışmaya değer verme boyutu cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu, yaş ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.7** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyut puanları incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyut puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

- Babacan vd. (2017) yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında ilgi ve istek boyut puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında ilgi ve istek boyut puanlarının çok iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.8** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyut puanları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyutu arasında herhangi bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

-Coşkun Şentürk vd. (2018) yaptıkları Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasında bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyutu düzeyi cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve sınıf değişkenine göre 4. Sınıf öğrencilerin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Babacan vd. (2017) yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında

ilgi ve istek boyutu cinsiyet, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, sınıf değişkenine göre üçüncü sınıf öğrencilerin diğer sınıflara göre ilgi ve istek düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında ilgi ve istek boyutu cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.9** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut puanları incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

- Babacan vd. yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma(etkili ve verimli kullanma) boyut puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.10** Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyut puanları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutu arasında herhangi bir farkın olmadığını sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

-Coşkun Şentürk vd. (2018) yaptıkları Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasında bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma ve düzenli

çalışma boyutu düzeyi cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Babacan vd. (2017) yaptıkları Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği) çalışmasında zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutu cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Kement (2018) yaptığı Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi çalışmasında zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma(etkili ve verimli kullanma) boyutu sınıf değişkenine göre 18-20 ve 21-22 yaş aralığında olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu, cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.11** Bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeylerinin orta derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

- Nacakcı ve Dalkıran (2011) araştırmalarında bireysel çalgı sınavlarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta düzeyde kaygı duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Yağışhan (2009) türk müziği öğrencileri arasında yapılan müzik performans kaygısı çalışmada durumluk kaygılarının yüksek, sürekli kaygılarının orta derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.12** Bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre herhangi bir farkın olmadığı fakat cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır.

- Nacakcı ve Dalkıran (2011) araştırmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kaygı duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Piji Küçük (2010) cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Jelen (2017) Kadın müzik öğretmeni adaylarının performans kaygı düzeylerinin erkek müzik öğretmeni adayları performans kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf değişkenine göre 1. Sınıf müzik öğretmeni adaylarının performans kaygılarının 2. ve 3. Sınıf müzik öğretmeni adaylarının performans kaygılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

-Lusca ve Dafinoui (2012) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

-Eğilmez (2015) araştırmasında kız öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

-Yağışhan (2009) araştırmasında kız öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ve ayrıca sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lusca ve Dafinoiu 2011 yılında yaptığı “Lisans Düzeyindeki Müzik Öğrencilerinin Performans Kaygısı: Cinsiyet ve Çalgı Aletinin Rolü” isimli çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.13** Öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.14** Öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya değer verme boyutu ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.15** Öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalışmaya hazırlık boyutu ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.16** Öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgi ve istek boyutu ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.17** Öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutu ile bireysel çalgı performans sınav kaygı düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **5.2 Öneriler**

Araştırma sonucunda şu öneriler verilebilir:

- Öğretmenler öğrenim sürecinde rehber ve yol gösterici olmasından dolayı doğru çalışma alışkanlıkları öğretmenler tarafından anlatılmalıdır.
- Çalgı çalışma süreleri ve daha sık çalışmaları konusunda teşvik edilmeleri öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir.
- Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını sık sık gözleyerek denetlemelidir.
- Aileleri ve çevreleri tarafından psikolojik olarak destek sağlanması kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin en aza indirmesinde destek sağlayabilir.
- Öğrencilerin sınav kaygısı konusunda okul yönetimi, aile ve uzman kişilerle beraber hem bireysel hem grup halinde oturumlar düzenlenmeleri öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini en aza indirmede yardımcı olabilir.
- Üniversitelerde sınav kaygısını önleme adına programlar geliştirilip uygulamaya konulabilir.

## KAYNAKÇA

Aktaş, S. (2009), *Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi ile Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alyaprak, İ. (2006), *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ayrık, A. (2018), *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçileri Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Babacan, E. Yüksel, G. Küçükosmanoğlu, H.O ve Babacan, M.D. (2017). Müzik Eğitimi Anabilimdalı Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi(Konya İli Örneği), *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 464-474.

Baltaş, A, Baltaş, Z, (1990), *Stres ve Başa Çıkma Yolları (14.Basım)*, İstanbul: Remzi Kitabevi

Başarı, D. (1990), *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bilici, A. (2014), *Farklı Güzel Saantlar ve Spor Lisesi Mezunu Öğrencilerin müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Okutulmakta Olan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinin Başlangıç Düzeyini Belirlemedeki Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bora, A. (2019), *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kaygıları ile Ebeveynlerinin Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Bozdam, A. (2008), *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Canbaz, S. (2001), *Samsun Çıraklık Eğitimi Merkezine Devam Eden Çırakların Sosyodemografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Tıpta Uzmanlık, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Samsun.

Ceman, S. (2005), *Müzik Öğretmen Adaylarının Piyano Çalışma Alışkanlıkları ve Piyano Çalışmalarını Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Chan, J.M. (2011), *The Relationship Between Music Performance Anxiety, Age, Self-Esteem, and Performance Outcomes in Hong Kong Music Students*, Doctoral Thesis, Durham University, Britain.

Civil, Ş. (2008), *İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy İlçesinde Bulunan Resmi ve Özel İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine uygulanacak Olan OKS Sınavının Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Sınav Kaygısının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Coşkun Şentürk, G. Kapçak, Ş. Ve Kapçak Işıksungur, B. (2018), *Müziköğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1232-1255.

Çakmak Tolan, Ö. (2002), *Üniversite Öğrencilerinde Kaygı Belirtileri ve Bağlanma Biçimleri ile Kişilerarası Şemalar Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çapkın, N. (2011), *Personelin Kaygı Düzeyinin İş Tatminine Olan Etkisi: Sağlık Sektöründe Yapılan Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Çelenay, E. (2019), *Fen Bilisi Öğretmen Adaylarının Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Cüceloğlu, D. (1991), *İnsan ve Davranışı*(26. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabev.

Dağ, İ. (1999), Psikoloji Işığında Kaygı, *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. 2(6), 179-187

Dalkıran, E. Baltacı, H.Ş. Karataş, Z. Ve Nacakçı, Z. (2014), Bireysel Çalgı Performans Sınav Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması, *International Journal of Assessment Tools in Education*, 1(1-2), 13-25.

Demirsu, Ö. (2018), *Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkide Psikolojik Dayanıklılığın ve Kaygı Duyarlılığının Aracı Rollerini*, Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dönmez, E.C. (2019), *Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Eker, O. (2016), *Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sınav Kaygısının Nedenleri ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkisi: Merzifon Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erözkan, A. (2004), *Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başaçıkma Davranışları*, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 12, 14-38.

Genç, M. (2013), *İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi*, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.

Gündüz, Ü. (2019), *Müzik Öğretmenliği Bireysel Çalgı Eğitimi (Bağlama) Dersine Yönelik Öğretim Elemanları Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Haydargil Özdemir, N. (2016), *Mimarlık Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Hotaman, D. (2009), Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğrencilerin Bağımsız, Bir partnerle ve Bir Grupla Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 529-546.

Jelen, B. (2017), Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ve Piyano Performans Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, *İdil Dergisi*, 6(39), 3389-3414.

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

Karadeniz, E. (2005), *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Başetme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, Niyazi (2011), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (31.Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, M. Ve Varol, K. (2004), İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri(Samsun Örneği), *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.

Kayacık, E. (2013), *Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilllerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kement, Ö. (2018), *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koç, İ.Y. (2013), *KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kolbaşı, G. (2019), Müzik Öğretmenliği 1 Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 27-42.

Konakcı, N. (2010), *Eğitim Fakültesi Güzel Saantlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Köse, S. Kurucu Yılmaz, Ş. Ve Göktaş, S. (2018), Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ile Uyku Kalitesi Arasındaki İlişki, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 105-111.

Kurtuldu, M. (2009), Müzik Öğretmenliği Bölümü Piyano Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Yönelik Tutumları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 107-126

Kurtuldu, M.K. (2017), Düşük Başarılı Piyano Öğrencilerinin Piyano Sınavı Kaygı Durumlarının İncelenmesi (Bir Örnek Olay Çalışması), *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(15), 2036-2042.

Küçükosmanoğlu, H.O. Babacan, E. Babacan, M.D. ve Yüksel, G. (2016), Müzik Eğitiminde Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçek Geliştirme Çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, <http://efdergi.ibu.tr/index.php/efdergi/article/view/2200/3212> adresinden erişildi.

Le Gall, A. (1976), *Anskiyete ve Kaygı* (2. Basım), Ankara:Dost Kitabevi

Lusca, D. Ve Dafinoiu, I. (2011), Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrume, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 448-452.

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

Nacakcı, Z. ve Dalkıran, E. (2011), Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 46-56.

Nnenji, L.M. (2002), Study habits of nigerian university students, *HigherEducationResearchand Development*, 490-495.

Onay, A. (1997), *Dini Yönelim Düzeyi ile Sınav Kaygısı İlişkisi ve Sınav Kaygısında Hipnoterapi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Onuray Eğilmez, H. (2015), Pre-service Music Teachers' Piano Performance Selfefficacy Belief İnversely Related to Musical Performance Anxiety Levels, *Academic Journals*, 10(18), 2558-2567.

Önder, C. (2009), *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Klasik Gitar Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Özer, S. (2017), *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Programında Uygulanan Viyolonsel Eğitiminde Türk Eserlerinin Yerinin ve Gerekliliğinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Özen, N. (2004). Çalgı Eğitimde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.

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

Parasız, G. ve Gülüm, O. (2017), Öğrencilerin Haftalık Keman Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi, *İdil Dergisi*, 6(31), 1045-1075.

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

Sandgren, M. (2009), More Similarities than Differences among Elite Music Students in Jazz, Folk Music and Classical Genre – Personality, Practice Habits and Self-rated Music-related Strengths and Weaknesses, *7th Triennial Conference of the European Music Cognitive Science Society* sunulmuştur. Erişim Adresi: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/20914>

Sazak, N. ve Ece, A.S. (2004), Bolu Anadolu güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin öss ve özel yetenek sınavlarına yönelik kaygıları, 1924 – 2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Soğuksu, K. (2019), *Sınav Kaygısı Üzerinde Akılcı Olmayan İnançların Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Taşpınar Göveç, N. (2014), *Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Yaşayan Öğrencilerin Kaygıları Üzerinde Etkilerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tosun, T. (2019), *Güzel Sanatlar Liselerinde Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerde Karşılaşılan Fizyolojik Rahatsızlıklar*, Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Toy, A. (2019), *Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Tunçel, H. (2014), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Yönelik Kaygı ve Kaygının Dil Öğrenimi Başarısına Etkisi*, Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Turan Başoğlu, S. (2007), *Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin erinlik Döneminde İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, İstanbul.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr>

Uçan, A. (1994), *Müzik Eğitimi (2.Basım)*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Ünsal, C. (2007), *Yaygın Anksiyete Bozukluğu Tanısı Alan Hastaların Elektrokardiyografilerindeki P-Dalga Dispersiyonu ve QT Dispersiyonu*, Uzmanlık Tezi, Haydarpaşa Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Psikiyatri Kliniği, İstanbul.

Üstün, E. (2010), *Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Uygulanmakta Olan Bireysel Çalgı Flüt Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Problemlerin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Widerman, M.S. (2013), *Study Habits and Music: How They Affect Attention and Academic Performance*, Master Thesis, George Mason University, USA.

Yağışan, N. (2009), A Survey of Music Performance Anxiety Among Turkish Music Students, *Turkish Journal Music Education*, 2(2), 2-11.

Yerli, S. (2019), *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş Eğitimi ABD ve Müzik Eğitimi ABD) Bölümü Öğrencilerinin Profilleri ve Geleceğe Yönelik Beklentilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yılmaz Aydın, D. (2018), *Üniversite Stüdyosuna Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Bağlanma Stilleri ve Annelerinin Kaygı Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yokuş, T. Yokuş, H. Ve Kalaycıoğlu, Ş.G. (2013), Müzik Öğretmeni Aday Adaylarının Sürekli-Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Müzik Özel Yetenek Sınavı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, 8(1), 153-163.

Yolcu, M.A. (2015), *Aile Sosyo-Ekonomik Durumu ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



## EKLER

### EK-1

BİREYSEL ÇALGI ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ Aşağıdaki ifadelerden Size En Uygun Olan Seçeneği İşaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Bireysel çalgıma her gün çalışırım.						
2. Bireysel çalgıma ayırdığım çalışma saatlerinde başka hiçbir şey ile uğraşmam						
3. Bireysel çalgımda çalıştığım eserleri farklı yorumculardan dinlemekten hoşlanırım.						
4. Bireysel çalgımı genellikle severek ve isteyerek çalışırım.						
5. Bireysel çalgımı çalışırken tüm ilgimi çalışmaya veririm.						
6. Bireysel çalgıma çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.						
7. Bireysel çalgıma çalışmak zahmete değer.						
8. Bireysel çalgımı çalışmak <b>sıkıcı gelir.</b>						
9. Bireysel çalgımın adını bile duymak bana <b>huzursuzluk veriyor.</b>						
10. Mecbur kalmasam bireysel çalgıma <b>çalışmam.</b>						
11. Bireysel çalgıma çalışmanın mesleğime yönelik herhangi bir katkısı olacağına <b>inanmıyorum.</b>						
12. Bireysel çalgıma çalışmaya başlarken doğru oturuş ve tutuşa dikkat ederim.						
13. Çalıştığım eser/etüde çalışmadan önce gerekli parmak egzersizlerini çalışırım.						
14. Bireysel çalgıma çalışmaya başlamadan önce bütün materyallerimi hazır tutarım.						
15. Bireysel çalgımda çalışmaya başlamadan önce eser/etüde ait teknik ve formal analiz çalışmaları yaparım.						
16. Zamana göre düzenlenmiş bir çalışma programımı <b>yoktur.</b>						
17. Çalışma sürelerim <b>oldukça kısadır.</b>						
18. Bireysel çalgıma çalışmaya başlamadan önce gerekli ısınma hareketlerini genellikle <b>yapmam.</b>						

**EK-2****Cinsiyet:****Sınıf:****Yaş:****Bireysel Çalgı:**

	<b>HİÇBİR ZAMAN</b>	<b>NADİREN</b>	<b>BAZEN</b>	<b>SIK SIK</b>	<b>HER ZAMAN</b>
1. Sınav sırasında hata yapma korkusu kaygılanmama neden olur.					
2. Sınav sırasında ellerim titrer.					
3. Topluluk karşısında sınav olduğunda kaygılanırım.					
4. Sınavda başarısız olma korkusuyla kaygılanırım.					
5. Öğretmenimin sınav performansımı beğenmeyeceği korkusu kaygılanmama neden olur.					
6. Sınav öncesinde kalp atışlarım hızlanır.					
7. Sınav performansı sırasında yaşadığım kaygı notaları yanlış çalmama sebep olur.					
8. Çok iyi hazırlanmış olduğum çalgı sınavlarında dahi kaygılanırım.					
9. Uzun süren performans sınavlarında kaygılanırım.					
10. Sınav performansım sırasında öğretim elemanlarından birisinin yanıma gelmesi daha çok kaygılanmama neden olur.					
11. Çalgı sınavında diğer sınavlara oranla daha fazla kaygı duyarım.					
12. Kötü not alacağımı düşünmek beni kaygılandırır.					
13. Sınav performansım sırasında ellerim terler.					
14. Sınav öncesinde mideme kramplar girer.					



## **ÖZGEÇMİŞ**

### ***Kişisel Bilgiler***

---

Adı Soyadı : Soner Çini  
Doğum Yeri ve Tarihi : Ilgın 18.09.1996  
Medeni Durumu : Bekâr  
e-posta : cini.soner42@gmail.com

### ***Eğitim Bilgileri***

---

İlkokul : Dr. Mustafa Öten İlköğretim Okulu  
Ortaokul :  
Lise : Konya Çimento Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi  
Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Öğretmenliği  
Yüksek Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri  
Doktora :

### ***İş Deneyimi***

---

1. Konya Büyükşehir Belediyesi İrfan Medeniyeti Araştırma ve Kültür Merkezi- 2017

### ***İlgi Alanları***

---

### ***Ödülleri***

---

### ***Diğer Bilgiler***

---

## ***Yayınları***

---

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DURUMLUK SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA(KONYA İLİ ÖRNEĞİ), V. Human & Civilization Congress İnes 2019, Bildiri Özeti, sy. 80

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DURUMLUK SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA(KONYA İLİ ÖRNEĞİ), İnsan ve Medeniyet Araştırmaları 2019, sy: 561-572, İstanbul, ISBN 978-605-196-345-7

