

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ GÜZEL
SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**KONSERVATUVARDA ORTAOKUL VE LİSE
DÜZEYİNDE ÖĞRENİM GÖREN MÜZİK
ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK PERFORMANS KAYGI
DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

Bahar AYDIN

**İzmir
2017**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ GÜZEL
SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**KONSERVATUVARDA ORTAOKUL VE LİSE
DÜZEYİNDE ÖĞRENİM GÖREN MÜZİK
ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK PERFORMANS KAYGI
DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

Bahar AYDIN

**Danışman
Prof. Ümit İŞGÖRÜR**

**İzmir
2017**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Konservatuvarda Ortaokul Ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onaylarım.

Tarih

22/12/2017

Bahar AYDIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Ümit İŞGÖRÜR



Üye : Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ



Üye : Doç Dr. H. Hakan OKAY



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ceren SAYGI GERÇEKER



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26/12/2017



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdür Vekili

ÖNSÖZ

Bu araştırmada konservatuvarda öğrenim gören müzik bölümü öğrencilerinin Müzik performans kaygısının; kaygının oluşum süreci, sürekliliği ve baş etme stratejilerinin kullanılması açısından ergenlik döneminin özellikleri dikkate alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Mesleki anlamda müzik eğitime ortaokulda başlayıp lisans sonuna kadar devam eden eğitim bu anlamda Türkiye’de sadece konservatuvarlarda verilmektedir. Bu durumun ergen bireylerin kalıcı davranış yapıları oluşturması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin hayat boyu başarılı olabilmesi, mutlu, tatminkâr bir yaşam sürmesi, kendini tanıması ve zorluklarla baş edebilmesi için duygusal zekânın önemi bilinmektedir. Duygusal Zekânın eğitim sürecindeki etkililiği, hayat boyu gelişebilir ve geliştirilebilir özellikleri, bilişsel zekâdan farklı olarak her öğrenciye sahip olduğu yeterlilikler kapsamında başarılı olması için daha fazla şans vermesi ve öğrencinin zorluklarla ve stresli durumlarla baş edebilme yeterliliklerine vurgu yapmasından ötürü eğitim alanında olduğu kadar Müzik Performans Kaygılarının oluşumunda ve gelişmesinde etkili olabileceği düşünülmüştür.

Tez çalışmam boyunca ve çalışmamın her aşamasında öncelikle desteği, anlayışı, sabrı ve güvenini her zaman hissettiren danışmanım ve hocam Sayın Prof. Ümit İŞGÖRÜR’e, tez izleme jürimde değerli fikirleriyle çalışmama katkıda bulunan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ’e, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenciliğim süresince alanımla ilgili konularda desteğini hissettiğim ve güleryüzünü hiç esirgemeyen sayın hocam Yrd Doç. Dr. Sermin BİLEN’e, teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans öğrenciliğimden bugüne kadar her konuda ve her koşulda yanımda olan ve aynı zamanda en sevdiğim ve en iyi öğretmenlerimden Doç Dr. Seçkin AYDIN’a sevgi ve saygılarımı sunar ve teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın uygulama sürecinde 10 farklı ilde bulunan okullarda rahatlıkla çalışmamı sağlayan konservatuvar yöneticileri; ortaokul ve lise bölümü müdür ve müdür yardımcılara yardımları için ve her biri birbirinden kıymetli sevgili öğrencilerimize katılımlarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu süreçte de de iyi ki dediğim her anımda varlıklarına şükrettiğim ve hep yanımda hissettiğim sevgili annem, babam ve kardeşim; sevgili ailem; iyi ki varsınız...

Bahar AYDIN

İzmir, 2017



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	x
ABSTRACT	xii
I.BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	6
1. 3. Problem Cümlesi	7
1. 4. Alt Problemler	8
1.5. Sayıtlılar	9
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar	9
1.7.1. Tanımlar.....	9
1.7.2. Kısaltmalar	10
II. BÖLÜM	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Müzik Performansı	11
2.1.1. Kaygı ve Müzik Performansı.....	14
2.1.2. Müzik Performans Kaygısının Bileşenleri.....	20
2.1.3. Müzik Performans Kaygısının Deneyimlenen Özelliği.....	22
2.1.4. Müzik Performans Kaygısının Sosyal Boyutu.....	23
2.1.5. Müzik Performans Kaygısıyla ilgili Çeşitli Yaklaşımlar.....	24
2.1.5.1. Psikanalitik teoriye göre MPK	25
2.1.5.2. Olgusal Teoriye göre MPK:	25
2.1.5.3. Davranışsal Teoriye göre MPK:.....	26
2.1.5.4. Bilişsel-Davranışsal Teoriye göre MPK:	26
2.1.5.5. Ters-U hipotezi.....	27
2.1.5.6. Yerkes-Dodson Kanunu	28

2.1.5.7. Cattell'in Teorisi	28
2.1.5.8. Katastrofik Model	29
2.1.6. Müzik Performans Kaygısının Belirtileri	31
2.1.6.1. Fiziksel belirtiler	32
2.1.6.2. Bilişsel belirtiler	34
2.1.6.3. Duyuşsal belirtiler	37
2.1.6.4. Davranışsal belirtiler	38
2.1.7. Müzik Performans Kaygısının Performans Sürecindeki Aşamaları	38
2.1.7.1. Müziğin Anlatımı	39
2.1.7.2. Prova ve Pratik Yapma Süreci	40
2.1.7.3. Deşifre	43
2.1.7.4. Ezber	46
2.1.8. Performans Açısından Kaygının Gerekliliği.....	50
2.1.9. Müzik Performans Kaygısının Ergenlerin Yaşamındaki Rolü	52
2.2. Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim ve Duygusal Zekâ	55
2.2.1. Duygusal Zekâ	58
2.2.2. Kuramın Ortaya Çıkışı ve Yapılan Çalışmalar	61
2.2.3. Duygusal Zekâ Kuramları.....	63
2.2.4. Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ	69
2.2.5. Duygusal Zekâ'nın Eğitim Sürecindeki Yeri ve Geliştirilebilirliği.....	72
2.2.6. Duygusal Zekâ ve Kaygı.....	74
2.2.7. Duygusal Zekâ Kuramları ve Müzik Performans Kaygısı.....	75
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar	77
2.3.1 Müzik Performans Kaygısı ile İlgili Yapılmış Yurtiçi ve Yurtdışı	78
Araştırmalar	78
2.3.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurtiçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.	93
III. BÖLÜM.....	98
3. YÖNTEM.....	98
3.1. Araştırma Yöntemi	98
3.2. Çalışma Grubu.....	98
3.3. Veri Toplama Araçları.....	101
3.3.1. Ergenler için Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ_E)	101

3.3.1.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliği	103
3.3.1.1.1. Duygusal Zekâ Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Geçerlik Kanıtları.....	103
3.3.1.1.2. Duygusal Zekâ Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Güvenirlik Kanıtları.....	108
3.3.2. Ergenler İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği (MPKÖ_E).....	108
3.3.2.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliği	111
3.3.2.1.1 Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Geçerlik Kanıtları.....	111
3.3.2.1.2. Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Güvenirlik Kanıtları	114
3.4.Verilerin Toplanması.....	114
3.5.Veri Çözümleme Teknikleri	114
4. BULGULAR	122
4.1 Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Farkı	122
4.2. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Enstrümana Göre Farkı	123
4.3. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Okul Başarı Algısına Göre Farkı.....	124
4.4. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Sınıfa Göre Farkı	125
4.5. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Farkı	127
4.6. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Farkı	128
4.7. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Günlük Çalışma Saatlerine Göre Farkı.....	128
4.8. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Yaşa Göre Farkı.....	130
4.9. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların İlk Sahne Performansını Sergilediği Yaşa Göre Farkı	131

4.10. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farkı	132
4.11. Konservatuvarda ortaokul düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ düzeyleri arasındaki ilişki	133
4.12. Konservatuvarda lise düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.....	134
V. BÖLÜM.....	135
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	135
5.1. Sonuçlar.....	135
5.2. Tartışma.....	140
5.3. Öneriler.....	148
KAYNAKÇA	153
EKLER.....	168
EK1.Kenny Orijinal Ölçek İzin Yazısı.....	168
EK2. İL VALİLİKLERİNDEN VE İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİNDEN ALINAN İZİN YAZILARI.....	169
EK 3. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANAS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPOR.	180

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Duygusal Zekâ Kavramının Tarihsel Gelişimi	62
Tablo 2. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Yetenek modeli	63
Tablo 3. Cooper& Sawaf Duygusal Zekâ Modeli	65
Tablo 4. Goleman'ın Duygusal Zekâ Çok Bileşenli Karma Modeli	66
Tablo 5. Bar On'un Duygusal-Sosyal ZekâKarma Modeli	67
Tablo 6. Bilişsel Zekâ (IQ) ve Duygusal Zekâ'nın (EQ) Operasyonel Karşılaştırılması	70
Tablo 7. Çalışma Grubunun Okullara, Sınıflara ve Cinsiyet Göre Dağılımı	100
Tablo 8. Cinsiyet Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo.....	115
Tablo 9. Başarı Algısı Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo..	115
Tablo 10. Sınıf Düzeyi Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo.	116
Tablo 11. Anne Eğitim Düzeyi Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo	117
Tablo 12. Baba Eğitim Düzeyi Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo	118
Tablo 13. Günlük Çalışma Süresi Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo	118
Tablo 14. Mezun Olunan Okul Türü Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo	119
Tablo 15. İlk Performans Yaşı Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo	120
Tablo 16. Enstrüman Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo....	120
Tablo 17. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Puanlarının Normalliğine İlişkin Tablo	121
Tablo 18. Cinsiyete Göre Fark	122
Tablo 19. Enstrümana Göre Fark	123
Tablo 20. Okul Başarı Algısına Göre Fark.....	124
Tablo 21. Sınıfa Göre Fark.....	125
Tablo 22. Anne Eğitim Düzeyine Göre Fark.....	127
Tablo 23. Baba Eğitim Düzeyine Göre Fark	128

Tablo 24. Günlük Çalışma Saatine İlişkin Betimsel İstatistikler	129
Tablo 25. Günlük Çalışma Saatine Göre Fark	129
Tablo 26. Günlük Çalışma Saatine Göre Fark	130
Tablo 27. Yaşa Göre Fark	130
Tablo 28. İlk Sahne Performans Yaşına Göre Fark.....	131
Tablo 29. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Fark	133
Tablo 30. Ortaokul Düzeyinde İlişki	133
Tablo 31. Lise Düzeyinde İlişki	134



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (t Değerleri)	104
Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (faktör yükleri ve hata varyansları)	105
Şekil 3. Modifikasyon Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (+ - Değerleri)	106
Şekil 4. Modifikasyon Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (Faktör Yükleri ve hata varyansları).....	107
Şekil 5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (t Değerleri)	112
Şekil 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (faktör yükleri ve hata varyansları)	113

ÖZET

KONSERVATUVARDA ORTAOKUL VE LİSE DÜZEYİNDE ÖĞRENİM GÖREN MÜZİK ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK PERFORMANS KAYGI DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Bu araştırmada; konservatuvar ortaokul ve lise bölümü müzik öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeyleri ile duygusal zekâ düzeylerinin seçilen çeşitli bağımsız değişkenlerle ilişkilerine bakılmış; ayrıca öğrencilerin müzik performans kaygıları ile duygusal zekâları arasında ilişki olup olmadığı ve ilişki düzeyinin durumu incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Bu araştırmada yer alan çalışma grubu aynı zamanda evrenin ulaşılabilir kısmının tamamını oluşturmaktadır. Çalışmanın evreni ve çalışma grubu Türkiye’de ortaokul ve lise bölümü bulunan ve üniversitelere bağlı devlet konservatuvarlarından oluşmaktadır. Buna göre araştırmaya farklı illerde bulunan 10 devlet üniversitesi dahil olmuştur. Bu okullar; Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, İstanbul Teknik Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı, Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarından oluşmaktadır. Araştırmaya 587 kız ve 253 erkek öğrenci olmak üzere toplam 840 kişi katılmıştır.

Araştırmaya ilişkin uygulamalar 2016-2017 eğitim-öğretim yılının Mart ve Mayıs ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Yurdabakan ve Aydın (2016) tarafından Türkçe ’ye uyarlama çalışması yapılan Kenny Ergenler için Müzik Performans Kaygı Ölçeği (MPK_E) ve Küçükkaragöz, Aydın ve Yurdabakan (2017) tarafından geliştirilen Ergenler için Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ_E) kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre müzik performans kaygısının cinsiyet, enstrüman, sınıf, başarı durumu, günlük çalışma süresi ve ilk performans yaşı değişkenleri ile arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri ile arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca konservatuvar ortaokul öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülürken lise öğrencilerinin müzik performans kaygıları ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki görülmemiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Müzik Eğitimi, Müzik, Performans, Müzik Performans Kaygısı, Duygusal Zekâ

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF MUSICAL PERFORMANCE ANXIETY LEVELS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF SECONDARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS OF STATE CONSERVATORIES ACCORDING TO SOME VARIABLES

In this study; music performance anxiety and emotional quotient levels of music students in secondary and high school departments of conservatory were examined with respect to selected various independent variables and it was examined whether there is a correlation between musical performance concerns and emotional intelligence of students or not, and the level of relationship was measured.

The study was conducted in relational screening model. The study group in this study also constitutes the entire accessible part of the study domain. The domain and working group of the study consisted of state conservatories affiliated to universities with secondary and high school departments in Turkey. According to this, 10 state universities in different provinces were involved in the study. These schools were Dokuz Eylül University State Conservatory, Eskişehir Anadolu University State Conservatory, Hacettepe University State Conservatory, Mimar Sinan University State Conservatory, Istanbul Technical University State Conservatory, Istanbul University State Conservatory, Uludağ University State Conservatory, Mersin University State Conservatory, Akdeniz University Antalya State Conservatory, Cukurova University State Conservatory. A total of 840 students, 587 of which were female and 253 of which were male, took part in the study.

Study-related applications were carried out between March and May of 2016-2017 academic year. In the study, the Music Performance Anxiety Scale (MPK_E) for Kenny adolescents adaptation to Turkish of which was arranged by Yurdabakan and Aydın (2017) and the Emotional Intelligence Scale (DZÖ_E) for adolescents, which was developed by Küçükkaragöz, Aydın and Yurdabakan (2016) were used.

According to the findings obtained from the study, it was seen that there was a significant difference between the Music Performance Anxiety and gender, instrument, class grade, achievement status, daily practice time and first performance age variables. It was observed that there was a significant correlation between emotional quotient level, age and grade level of students. Also, it was found that there was a negative and significant correlation between music performance anxiety levels and emotional quotient levels of middle school conservatory students. However, no significant correlation was found between music performance anxiety levels and emotional quotient levels of high school students.

The findings obtained from the study were interpreted in relation with the related literature and suggestions were made.

Key words: Music Education, Music, Performance, Music Performance Anxiety, Emotional Intelligence.

I.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan kuramsal çerçeve, problem durumu, araştırmanın amaç ve önemi, problem cümlesi ile alt problemler, sayıltı, sınırlılıklar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Müzik performansı bilişsel, duyuşsal, fizyolojik boyutları olan duygusal ve davranışsal bir yapıdır. Bir topluluk karşısında ve bir amaç doğrultusunda gerçekleşmesi performansın sosyal ve bilişsel yönünü öne çıkarmaktadır. Performansın içerdiği çeşitli bileşenlerin ve performansın kompleks yapısının, performans sırasında veya öncesinde ortaya çıkan kaygı ve stres faktörüyle ilişkili olduğu görülmektedir. Performans, profesyonel ve amatör ayırt etmeksizin her müzisyenin hayatının bir parçasıdır ve müzik bireyin yaşantısında varolduğu sürece performansını sergileyeceği ortamlar da yaşamının içinde olacaktır. Performans sürecinde bir müzik öğrencisinin yaşantısında performansa hazırlanma, performansın oluşumu ve performansla ilgili kişinin ve çevresinin oluşturduğu algılar gibi çok yönlü etkilerden söz etmek mümkündür.

Sahne performansı, hazırlık süreci, performans anı ve sonrası olarak amatör ya da profesyonel eğitim alan her yaşta müzisyen tarafından deneyimlenmektedir. Sahne performansı sergileyecek öğrencilerin çoğunda performans kaygısı gözlenebilmektedir. Performansın sergilenmesi öncesinde veya sonrasında oluşan müzik performans kaygısı çeşitli duyuşsal, fizyolojik ve bilişsel belirtilerle ortaya çıkar. Kaygı düzeyi kişinin bir işi yapabilmesi için motivasyon sağlayabileceği gibi, bazı durumlarda başarısını zorlaştırabilir.

Uzun süreli mesleki bir eğitimi içeren konservatuvarlarda öğrenciler ortaokul 5. sınıftan lisans mezuniyetine kadar 12 yıllık bir süreçte eğitimlerini sürdürürler. Bu

süreç boyunca öğrenci yaşamına dair gelişim dönemlerini yaşamakta ve buna ilişkin süreçleri deneyimlemektedir. Bu süreçlerin içinde en yoğun değişimlerin yaşandığı, davranış ve kişilik gelişiminin olduğu, sosyal çevrenin önem kazanarak duygu ve düşünce yapılarında kalıcı değişikliklerin yaşandığı dönem ise ergenlik dönemidir. Ergenlik döneminin kendine özgü özellikleri ve bu süreç boyunca devam eden yoğun eğitim sürecinde oluşan düşünce ve davranışlar öğrencinin gerek profesyonel yaşantısında gerekse sağlıklı mutlu bir birey olarak hayatını başarılı bir şekilde devam ettirebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bununla beraber kaygı ve endişeye neden olan faktörlerin yönetilmesi de ergen bireyin sorumluluğundadır. İçinde stres barındıran yaşam deneyimleri, ergenlerin öznel iyi oluşları ve sağlıklı bir şekilde gelişmeleri için olası tehdittir. Çocuklar ve ergenler sıklıkla stres içeren yaşam olayları ile karşı karşıyadırlar. Amerika’da yapılan çalışmalarda ergenlerin %25’nin strese neden olan yaşam olaylarına maruz kaldıkları saptanmıştır (Cicchetti ve Toth, 1997; Akt: Eryılmaz, 2009; 24). Kaygı, strese maruz kalınan, korkulan ya da kaçınılan bir duruma karşı oluşan doğal bir tepki olup, bu durumla baş edebilmek ve bu süreci iyi yönetebilmek bireyin akademik başarısı açısından olduğu kadar hayatını daha mutlu bir birey olarak sürdürmesi açısından da önemlidir.

Geçmişten günümüze duyguların bireyi nasıl etkilediği ve bireyin hayatındaki yeri sorgulanmıştır. Bu görüşlerden birçoğu Antik Yunan’dan itibaren duyguların bireyin yaşantısındaki etkisini yok saymış hatta duyguların, akıl ve mantığın çalışmasını engellediğini savunarak duyguların insan yaşamındaki rolünü yok saymıştır. Bu süreç 20 yy. başlarında psikoloji alanının gelişmesiyle birlikte duygular ve düşüncelerin insan yaşamındaki etkilerinin bilimsel olarak incelenmesiyle yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. 1990’lı yıllarda ilk defa Salovey ve Mayer duygusal becerilerin de zihinsel bir yetenek olduğunu savunmuşlar ve ilk defa duygusal zekâyı kavram olarak ele almışlardır. Bu noktada en dikkat çekici görüş Freshman ve Rubino’nun (2002) belirttiği üzere duygusal yeteneklerin, gelişimi zor ve sabit özellikler göstermemesi, aksine hayat boyu geliştirilebilir özelliklerden oluşmasıdır. Bununla beraber duygusal zekâ kavramının popülerleşmesinin onun aynı zamanda kişinin hayattaki başarısı ve mutluluğuna işaret etmesindeki gücü olduğu söylenebilir.

Zekânın tanımında bilişsel zekâ (IQ)'dan farklı olarak duygusal zekâ (EQ) bireyin kendini tanıması, zorluklarla başa çıkabilmesi, sosyal ilişkilerinde başarılı olabilmesi gibi bazı özelliklerinin gelişimiyle yakın ilişki içindedir. Salovey ve Mayer'e (1990) göre duygusal zekâ, duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme; duyguyla düşünceyi kaynaştırma, duyguları anlama, analiz etme ve kontrol etme yeteneğidir. Goleman (1996), akılcı ve duygusal zihin kavramlarını çeşitli özelliklerine göre ele almış ve bu kavramların davranışlarımızdaki yansımalarına işaret ederek, konuyu incelemiştir. Bar-On'a (1997) göre ise duygusal zekâ, bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı bir şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak kişisel, duygusal, sosyal yeterlilik ve becerilerdir.

Çeşitli benzer yaklaşımları içinde barındıran duygusal zekâ tanımları, aynı zamanda bazı ortak ifadeleri de içermektedir. Duygusal zekâ ile ilgili tüm kuramlar bireyin kişisel etki alanlarını öngörmek, beslemek ve geliştirmek amacıyla bireyin duygularını nasıl algıladığı, kullandığı ve yönettiğini araştırmaktadır (Rensburg, 2005). Ayrıca Lam ve Kirby'nin (2002) yaptığı çalışmalarında duygusal zekâyâ ilişkin becerilerin bilişsel performans üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Duygular yaratıcılığı, iş birliğini, inisiyatif ve dönüşümü harekete geçirir; mantıksal muhakeme ise serüvenci içgüdüleri dizginler ve amaçları süreçlerle uyumlu hale getirerek teknolojiyi üslupla bütünleştirir (Cooper ve Sawaf, 2000; akt: Çakar ve Arbak, 2004; 33).

Sanat eğitiminde sanat eserinin sunumu duygu, düşünce ve davranışların nasıl algılandığı, işlendiği ve nasıl aktarılabilirdiğiyle yakından ilişkilidir. Bununla beraber müzik performansının doğasında bilişsel, duyusal, davranışsal süreçlerin yer alması duygusal zekâ kavramının bu alandaki etkisine işaret etmektedir. Goleman'a (1999) göre, duygular ve düşünceler aynı işlemin parçalarıdır. Arada sıkı bir etkileşim bulunmaktadır. Birey için önemli olan her şey duyguları ve düşünceleri harekete geçirir. Üstelik sanılanın aksine, duygular çoğu durumda sağduyu ve mantıklı düşünme ile çelişmezler; sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorlar, canlandırır ve başarıya ulaştırırlar (Cooper ve Sawaf, 1997; Akt. Bender, 2006).

Konservatuvar eğitiminin büyük bir kısmını içeren ergenlik yıllarında öğrencilerin bilişsel ve psikolojik özelliklerinin tanınması ve yaşamlarının bir parçası olan performansla olan ilişkilerinin anlaşılması mesleki kariyerleri açısından olduğu kadar yaşamda dengeli, sağlıklı ve mutlu birer birey olarak yetişmeleri açısından da önem taşımaktadır. Topluma ışık tutacak geleceğin sanatçı adaylarının kendisine ve çevresine karşı farkındalığı yüksek, kendini ve içinde yaşadığı toplumu iyi tanıyan ve çevresiyle barışık, uyumlu ilişkiler yürütebilen bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayabilmek için onlara ait süreçlerle ilgili daha çok farkındalığın ve bilginin gereksinimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de Ortaokul ve Lise Düzeyinde Konservatuvar Eğitimi

Tarihte ilk konservatuvarlar XVI. yüzyılda İtalya’da kurulmuştur. En eski konservatuvarlar Paris(1795), Milano(1807), Prag(1811), Brüksel (1813), Viyana (1817), Varşova(1821), Londra(1822), Madrid(1830), Lizbon(1833), Cenevre(1835), Leipzig(1843) konservatuvarlarıdır. Türkiye’de ise ilk defa Darülbeyti 1913 yılında kurulmuş ve 1917’de çalışmalarına başlamış ve sonrasında İstanbul Belediye Konservatuvarı adını almıştır. İlk devlet konservatuvarı ise Ankara’da açılmıştır (Müzik Ansiklopedisi, 2000).

Konservatuvar kelime anlamı olarak *muhafaza eden, koruyan* anlamındadır ve bir sanatın veya sanat dalının korunması, bu sanat dalının bir ekol haline getirilmesi olarak düşünülebilir. Bazı yorumlara göre sanatın korunması, güncel olarak yorumlanması ile mümkündür. Konservatuvar eğitimi ve yapılanması genel olarak müzik üzerine kuruludur. Ancak bazı konservatuvarlarda müzik dışında dans, drama ve müzikal gibi eğitimleri içeren çalışmalar da bulunmaktadır. Türkiye’de ise dünyadaki eğitime benzer şekilde genelde Müzik, Müzikoloji ve Sahne Sanatları adı altındaki bölümlerde eğitimler toplanmaktadır.

Konservatuvarların en önemli özelliği, akademik çalışmaların yanında, öğrencilerin yüksek oranda uygulamaya yönelebilmesi ve profesyonel standartlarda ilgili sanatı uygulama geliştirme ve yayınlama şansını elde etmesidir. Akademik

eğitimlerde izlenen ve toplu eğitimin aksine bazı sanat dallarındaki bireysel eğitim ancak konservatuvarlarda yakalanabilmektedir. Türkiye’de ve dünyada konservatuvarlar ağırlıklı olarak müzik alanının bir dalına uygun ve branşlaşmak üzerine eğitim veren kurum olmasından ötürü yapısı nedeniyle mesleki müzik eğitimi içinde ele alınır.

Konservatuvarlar küçük yaştan itibaren öğrencilerini mesleki gerekliliklere uygun şekilde seçmeyi hedefleyerek eğitim sürecinin sonunda onlara mesleki beceriler kazandırmayı hedefler. Bu noktada özellikle mesleki alanda gerçekleştirilen müzik eğitiminin hedefleri ve kazanımları açısından değerlendirildiğinde müzik eğitiminin küçük yaşlardan itibaren başlamasının öneminden söz edilebilir. Rubinstein’a göre; müzik dilinin öğrenilmesi de diğer dillerin öğrenilmesine benzer. Bu dili çocukluğundan beri öğrenenler ona sahip olabilirler. Fakat yaşı ilerlemiş olanlar için onu öğrenmede başarılı olmak, hemen hemen imkânsızdır (Lavignac, 1939). Uçan’a (1997) göre “çocukların yaklaşık yarısında daha 2-6 yaşları arasında görülmeye başlayan özel müziksel kımıldanmalar” gelişerek onuncu ve onbirinci yaşlarda en yüksek noktasına erişir. Bu nedenle çocuğun dokuz ve oniki yaşları arasındaki dönemi, müzik yeteneğinin biçimlendirilmesi açısından önemlidir (Akt. Göğüş, 2009).

Türkiye’de eğitim veren Devlet Üniversitelerinin ve Vakıf Üniversitelerin konservatuvarlarının ortaokul ve lise bölümlerinin eğitim öğretime milli eğitime bağlı olarak devam etmesi ve konservatuvarların kendi yönergesinde yer alan ders programı ortak bir program izleyerek eğitime geçtiği süreç geçtiğimiz son 15-20 yıllık bir süreye dayanmaktadır. Türkiye’de konservatuvarlar sekiz yıllık zorunlu eğitime geçildiği yıllarda 6. sınıftan 8. sınıfa kadar olan eğitimi kendi bünyelerinde bulunan kursiyerlik sistemi ile tamamlamaya çalışmıştır. Bu sistemle öğrenciler bir çeşit yarı zamanlı eğitim alarak lise yıllarında sınavla geçebilecekleri asil öğrenci kategorisine hazırlık yapmış olmaktadır. Bu sistemde konservatuvarların lise kısmında okuyan öğrenciler konservatuvar öğrencisi olmakta ancak konservatuvarlar üniversite bünyesinde YÖK’e bağlı okullar olduğundan milli eğitime bağlı diğer lise öğrencilerinden bağımsız bir eğitim sistemi içinde ders programları ve işleyiş

bakımından tamamen konservatuvarların yönetmelikleri doğrultusunda eğitimlerine devam etmekteydiler. Son yıllarda eğitim öğretim bakımından milli eğitime bağlı, temel dersleri Türkiye’deki diğer ilk ve orta öğretim düzeyindeki okullarla aynı olan buna karşın alan dersleri konservatuvarların ortak yönergelerinde yer alan dersler ve işleyişle eğitimine devam etmektedir. Son yıllarda MEB’e bağlı okulların 4+4+4 eğitim sistemine geçişiyle ortaokul bölümünü bünyesinde barındıran okullar 5. sınıftan itibaren öğrenci almaya başlamışlardır. Ders müfredatları açısından MEB’e bağlı bu okullar ortaokul ve lise düzeyinde eğitim vererek lisans bölümü için mesleki donanım kazandırmayı hedeflemektedir.

Konservatuvarlarda eğitimin küçük yaşlarda başlaması, öğrencilerin mesleki eğitimleriyle ilgili algılarının, eğilimlerinin olumlu ya da olumsuz olarak şekillenmesi açısından etkili bir faktördür. Öğrencinin uzun yıllar sürmesi öngörülen eğitim sürecinde mesleki algısı, başarısı ve performansı açısından olumlu duygular kazanması ve kaygı düzeyini kontrol altında tutabilmesinin onun sonraki yaşantılarında olumlu duygular oluşturmaya açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Müzik performansının sergilenmesi amatör ya da profesyonel olarak eğitim alan her yaşta öğrencinin hayatında nadiren ya da sıklıkla yaşadığı bir durumdur. Müzik performans kaygısı ise performans sırasında ya da öncesinde karşılaşılan bir durumdur. Kaygının belli düzeyde olması kişinin bir işi yapabilmesi için motivasyon sağlayan bir ortam yaratırken çok fazla olması kişinin özellikle sahne performansı sırasında normal şartlarda rahatlıkla yapabileceği konularda bile onu zorlayabilmektedir. Müzik performans kaygısının oluşumu, nedenleri, kaygıyı hangi koşulların ne şekilde etkilediğini anlamak, müzik eğitimi sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Duygusal zekâ, çevremizde var olan her nesne, olay ya da olguların bilgi içermesinin yanında mutlaka bir duyguyla beraber var olduğu ve bu durumun insanın

öğrenmesi ve gelişmesindeki öneminden yola çıkarak ele alınmış bir kavramdır. Duygusal zekânın kuramsal ve kavramsal boyutu içindeki çeşitli tanımlar müzik performans kaygısıyla etkileşim içinde olabilecek çeşitli boyutlara işaret etmektedir. Duygusal zekâ ve boyutlarının müzik eğitimi alan öğrencilerin kişisel-sosyal değişkenlerine göre incelenmesi ve müzik performans kaygısıyla ilişkili yönlerinin ortaya konulması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Müzik Eğitiminin küçük yaşlardan itibaren bireyin hayatına girmesi ve uzun soluklu bir eğitim olması bireyin gelişim aşamalarında eğitim sürecini zorlayan durumları da beraberinde getirebilir. Özellikle ergenlik dönemi kaygıların başladığı, duygusal dalgalanmaların yaşandığı ve ileriye dönük bazı kalıcı duygu ve düşüncelerin şekillendiği süreçleri içermektedir. Ergenlik süreci müzik öğrencilerinin mesleki eğitimleri boyunca devam etmektedir. Bu süreç boyunca yaşanan fiziksel, bilişsel, duygusal, davranışsal, sosyal değişimlerin her biri ergen bir bireyin yaşantısında her zamankinden daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü geleceğe dair davranış değişikliklerinin oluşmasında büyük rol oynar.

Buna göre araştırmanın amacı, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerini saptamak ve müzik performans kaygı durumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Ayrıca, duygusal zekânın çeşitli sosyo-demografik değişkenlerin müzik performans kaygısıyla ilişkili yönlerini ve ilişki düzeylerini ortaya koymaktır. Bu amaçlar doğrultusunda yanıtı aranacak problem aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

1. 3. Problem Cümlesi

Konservatuvarda ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin duygusal zekâ ve müzik performans kaygı düzeyleri bazı sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Duygusal zekâ ve müzik performans kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. 4. Alt Problemler

Araştırmanın amacına bağlı olarak, alt problemler üç ana başlık altında toplanmıştır:

A. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygıları;

- A1.cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- A2. enstrümanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- A3. başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- A4. sınıfa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- A5. anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- A6. baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- A7. günlük çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- A8. yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- A9.ilk sahne performansını sergilediği yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- A10. mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

B. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri;

- B1.cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- B2. enstrümanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- B3. başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- B4. sınıfa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- B5. anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- B6. baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- B7. günlük çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- B8. yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- B9.ilk sahne performansını sergilediği yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- B10. mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

C. Konservatuvarda;

- C1.ortaokul düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

C2. lise düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Öğrenciler Duygusal Zekâ ve Müzik Performans Kaygısı ölçeklerini gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde içtenlikle yanıtlamışlardır.

2. Öğrenciler kişisel bilgi formu ve ölçekleri doldururken kendilerine yeterli zaman ve uygun ortam sağlanarak soruları rahatlıkla yanıtlamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Türkiye’deki Ortaokul ve Lise bölümü olan müfredat yönünden Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ancak yönetim ve işleyiş bakımından üniversitelere bağlı Devlet Konservatuvarlarından oluşmaktadır.

2. Araştırma, devlet okulları ile sınırlıdır. Özel okullar dahil edilmemiştir.

1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar

1.7.1. Tanımlar

Duygusal Zekâ: Kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi (Goleman, 1996).

Müzik Eğitimi: Bireye kendi yaşantısı yoluyla müziksel davranışlar kazandırma ya da bireyin müziksel davranışlarında değişiklikler oluşturma süreci (Uçan, 1997:14).

Müzik Performans Kaygısı: Dinleyici karşısında performansın bozulması ve/veya performansın bozulacağına dair süreklilik gösteren ve stres yaratan, kişinin yetenek, eğitim ve hazırlık süresi göz önünde bulundurularak açıklanamayacak ölçüde bir endişe duyulması hali (Valentine, 2003).

1.7.2. Kısaltmalar

MPK: Müzik Performans Kaygısı

DZÖ_E: Ergenler için Duygusal Zekâ Ölçeği

MPKÖ_E:Ergenler için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği

EQ: Duygusal Zekâ

IQ: Bilişsel Zekâ

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Müzik Performans Kaygısının oluşumu, özellikleri, belirtileri ve müzikle ilgili süreçlerde kaygının yeri ile Duygusal Zekâ kavramının ortaya çıkışı, başlıca zekâ kuramları ve ergenlerin yaşamındaki rolü, ilgili yayınlar ışığında ele alınmıştır.

2.1. Müzik Performansı

Müzik Performansı, bireyin çalgısı veya sesi aracılığıyla müziği dinleyici önünde sergilemesidir. Performans anı etkileşime oldukça açık olan; öncesi ve sonrasıyla performans süreci içinde farklı ve benzer duygu ve deneyimlerin bir arada yaşandığı bir süreçtir. Andrews (1997; 159) performans sırasında doğal bir şekilde oluşan heyecan duygusunu müzisyenin müziğe olan sevgisini ve yeteneğini kutladığı bir an olarak tanımlanmaktadır.

Müzik performansı çok değişkenli bir yapı içerir ve performansın gücü bu yapının bileşenlerinin derecesi ve arasındaki ilişkinin dengesiyle ortaya çıkmaktadır. Altenmüller ve Mc Pherson (2008) müzik performansının motor beceriler, koordinasyon, dikkat, hafıza, estetik değişkenler ve ön hazırlık gibi farklı ve çeşitli becerilerin aynı anda kullanılmasından oluştuğunu ve performansın sergilenmesinin içeriğinde bilişsel, duyuşsal ve sensomotor özellikler içeren oldukça karmaşık yapıda bir aktivite olduğunu belirtmektedir.

Öğrencinin eğitimin ilk yıllarından itibaren çalıştıklarının sergilenmesi eğitim sürecinin hedefi ya da tamamlayıcısı olarak düşünülebilir. Performans sergileme müzisyenin meslek hayatının önemli bir parçasıdır ve özellikle ergenlik dönemi olarak tanımlanan dönemde duygusal gelişim ve değişimlerin de etkisiyle eğitim sürecinin yoğunluğu, yaşantılar, algılar ve beklentiler arasında sıkı ilişkiler ağı

oluşabilir ve bu dönemde oluşmuş algıların kalıcı düşünce ve davranışlara dönüşme olasılığı yüksektir. Sosniak'ın (1990) piyanistlerle yaptığı çalışmasında müzisyenlerin gelişim aşamalarının üç aşamadan oluştuğu ve bu aşamaların hepsinde de performansın önemli bir yeri olduğundan söz edilmektedir. İlk aşama çoğunlukla öğrencilerin daha çok odaklanmasını sağlayacak, eğlenceli aktivitelerin ağırlıklı olduğu öğretmenin bazı teknik konularda daha esnek olabildiği ders ortamlarından oluşur. Burada performans derste veya destekleyici rolüyle çoğunlukla aile ve yakın çevre önünde gerçekleşmektedir. İkinci aşama 10-13 yaş aralığında alanında uzman öğretmenlerle çalışmaların yürütüldüğü dönemdir. Bu aşamada daha sistemli bir çalışma programına uyulması beklenir ve çalışma saatleri daha uzundur. Bununla beraber sadece teknik gelişim değil aynı zamanda müzikal ifade de önem kazanmıştır. Bu dönemde öğrenci yarışmalar ve sahne performanslarıyla da ön plana çıkmakta ve kendi müzisyen kimliğini bu şekilde de ortaya koymaktadır. 16-20 yaş aralığına denk gelen üçüncü aşamada öğrenciler alanında tanınmış ve genellikle hayranlıkla takip ettikleri veya kendisine rol model olarak aldığı master düzeyinde öğretmenlerle çalışmaktadırlar. Bu aşamada zamanlarının ve enerjilerinin önemli bir kısmını müziği düşünmeye ve pratik yapmaya ayırmaktadırlar. Bu süreçte müzisyenler müziğin bir performans sırasında nasıl sunulacağı ve nasıl etkileyici bir ifade kullanılabileceği ile ilgili çeşitli ve kendilerine özgü teknikler geliştirirler. Performans konusundaki ilk profesyonel veya uluslararası deneyimleri ise 19-31 yaş aralığına denk gelen dönemde görülmektedir.

Müzik performansını ortaya koymak müzik eğitimi sürecinin önemli aşamalarından biri olarak kabul edilir. Öyle ki müzik performansı tüm çalışmaların bir sonucu olarak da görülebilir. Müzik eğitimi alan her öğrencinin başarısı aldığı eğitim sürecinde çoğunlukla bir konserle ya da sınavla değerlendirilir. Bu durum sahne performansının sergilenmesi açısından profesyonel müzisyenler için de aynıdır. Aylarca hatta bazen yıllarca yapılan çalışmaların başarısı tek bir eserin ya da az sayıda eserinsınırlı bir zaman dilimi içinde sahnedeki performansına göre değerlendirilecektir. Performansın profesyonel müzisyenler ve müzik öğrencilerinin yaşamındaki rolü; bireyin ya da öğrencinin sahip olduğu pek çok özelliğin ve bileşenin bu kavramın etrafında toplanmasına neden olmaktadır.

Bir öğrencinin müzik eğitimi aldığı sürenin uzun ve yorucu bir süreç olması dikkate alındığında, yaşamında sürekli vurgulanan bir öge olarak performans; beraberinde psikolojik açıdan zıt duyguların ve karmaşanın yaşandığı bir hal alabilir. Performansında başarılı olmayı çok isteyen ve bunun için çok fazla çalışabilen bir öğrenci aynı zamanda başarısız olma ihtimaline karşı performanstan veya performansın gerekliliklerinden kaçma eğiliminde olabilir. Bunun temel nedeni ise olası bir başarısız performansla ilgili endişeleridir. Endişe durumunun artması ya da süreklilik göstermesi ise kaygının oluşmasına neden olmaktadır.

Bir müzisyenin eğitim süresi boyunca ve profesyonel yaşantısında performansını en üst düzeyde ortaya koyabilmesi için kaygı, stres ve korku gibi engelleyici duygulardan uzak olması ya da bu duygularla başa çıkabilmesi sağlıklı bir süreç geçirebilmesi açısından önemlidir. Osborne vd. (2012) bir müzisyenin en iyi performansını sergileyebilmesi için özgüveninin yüksek, herhangi bir tereddüt içermeyen, duygulara sahip olmasının, psikolojik ve çevresel etmenleri farkında ve kontrol edebilir durumda olmasının fiziksel olarak da enerjilerini en yüksek seviyede kullanabilmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu kişilerin tamamıyla yaptıkları işe odaklanarak konuyla ilgili gerekli düzenlemeleri yapabildikleri görülmüştür.

Martin'e (2008; 29) göre başarıyı yakalayan öğrenciler iyimser olmaya, aktif olmaya ve görevlerini yerine getirme konusunda olumlu düşünmeye daha çok yatkındırlar, başarı ve başarısızlıkları konusunda geri dönüşleri (değerlendirmeleri) daha kolay kabul edebilirler. Martin(2008) bu konunun önemine dikkat çekerek bireyin performansın olumlu ve olumsuz geri dönüşleriyle ilgili toleransının, aynı zamanda stres ve baskı ile etkili bir şekilde baş edebilme yeteneği olduğunu da belirtmektedir.

Müzik Performansı her bireye göre, performansın nerede yapıldığına göre farklı anlamlar içermektedir. Bilişsel psikolog Sloboda (1985; 67) müzik performansı kavramını aşağıdaki gibi açıklamaktadır. “Müzik performansı bir performansçının ya da bir grup performansçının bilinçli olarak (bilinç düzeyinde) müziği dinleyiciye sahnelemesidir. Batı müzik kültüründe çoğunlukla performansın doğrudan içinde

olmayan bir besteci tarafından yazılmış bir eser vardır. Performansçı önceden hazırlanmış bir kompozisyonu sahnelemektedir”.

Slobada (1985) besteci tarafından bestelenmiş bir müziğin dinleyici için performans olarak sunulduğunu belirterek performans sergileyen müzisyenlerin ve bestecilerin konserdeki rollerinden söz etmektedir. Ayrıca buna ilişkin olarak performans sürecinde kaygının oluşumuna performansçının strese duyarlılığı ve performans koşulları gibi bazı faktörlerin etkilediğini belirtmektedir. Performans sırasındaki müzikal faktörleri geliştirmek icracı için yarar sağladığı gibi aynı zamanda performans kaygısının azalmasını da sağlayabilir. Başarılı bir performans için en önemli özellik performansçının beden dili ve müzik dili aracılığıyla dinleyici ile iletişim kurmasıdır.

2.1.1. Kaygı ve Müzik Performansı

Kaygı kavramı Freud tarafından 19. yy’de çalışılmaya başlanmış bir kavramdır. Öncesinde kaygı kavramı korku kavramı ile beraber ele alınmıştır. Freud’un çalışmalarıyla kaygı korkudan ayrı bir kavram olarak tanımlanmıştır. Bununla beraber kaygı stres kavramıyla da yakından ilişkili görünmektedir.

Freud’un çalışmalarını takip eden süreçte kaygı ile ilgili olarak birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya da devam edilmektedir. Freud kaygıyı, tehlikeli bir olay karşısında etkili bir davranışta bulunamama ve karşı koyma direnci gösterememe sonucu psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygu olarak tanımlamıştır (Akt. Üldaş, 2005). Kaygı, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 1997). Ayrıca kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008). Bu tanımlara bakıldığında, kaygı, bireylerin günlük yaşamlarını etkileyen, öğrenmesine olumlu ve olumsuz katkıda bulunan, bireylerde stres, korku, endişe meydana getiren durumlar olarak tanımlanabilir.

Kaygı kısaca bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilebilir. Spielberger (1972), kaygıyı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktadır. Spielberger'in (1971) aktardığına göre ilk defa Cattell ve Scherer'in (1958; 1961) çalışmalarında faktör analizi ile belirlenen ve "durumluk kaygı", "sürekli kaygı" olarak isimlendirilen iki tür kaygı tanımlanmaktadır. Durumluk kaygı, öznel gerilim ve korku duygularıyla karakterize olan geçici duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Sürekli kaygı ise, görelilik olarak bireyde varolan kaygı eğilimini göstermekte olup, durumluk kaygının yoğunlaşması ve süreklilik kazanması halidir. Belli belirsiz bir korku durumu olmakla birlikte, korkudan daha az şiddetli, buna karşılık daha uzun süreli olmakla ayrılan ve sonunun ne olduğu bilinmeksizin duyulan kaygı olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1993). Who'ya (2004) göre ise kaygı tehlike olarak algılanan bir durum karşısında ruhsal ve davranışsal değişiklikleri tetikleyen normal ve sağlıklı bir tepki verme şeklidir.

Kemp (1996: 85) durumluk ve sürekli kaygıyı şu şekilde tanımlamaktadır: Sürekli kaygı kişinin kaygıya olan eğilimi, kaygıyla olan kişisel ilişkisiyle ilgiliyken durumluk kaygı belli bir durumla ilişkilidir. Bu iki kaygı türü birbiriyle ilişkilidir ve aralarında kesin olarak bir ayrım olmayabilir. Spielberger ve diğerleri tarafından geliştirilmiş Öner ve Le Compte tarafından Türkçe'ye adapte edilen "Sürekli Kaygı Ölçeği", bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini içermektedir. Öner, kaygıyı bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olarak bireyde oluşan bir ruh hali olarak tanımlamıştır (Öner, 1977).

Durumluk ve sürekli kaygı birbiriyle ilişkili olmasına rağmen bazı açılardan birbirinden ayrılmaktadır. Spielberger (1966) durumluk kaygının daha çok doğal ortamı içinde durumsal olarak var olan bir kaygı olduğunu ve çoğunlukla sinir sistemiyle hareket ettiğini, sürekli kaygının ise bireyin çevresini nasıl algıladığı ve kendi çevresel koşullarını ve durumlarını tekrar tekrar yaşamasıyla ortaya çıktığını dolayısıyla bireyin önceki yaşantılarıyla ilgili bir durum olduğunu belirtmektedir. (Spielberger,1966). Yüksek sürekli kaygıyı taşıyan bireyler durumluk kaygıyı

tehditsel boyutta hisseder buna karşın düşük sürekli kaygıyı taşıyan bireyler durum kaygısını kendilerinde bir tehdit olarak hissetmezler (MacLeod, 1990).

Performans Kaygısı özellikle sahne sanatları ya da spor gibi performansa dayalı alanlarda sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu tip bir kaygıda aynı zamanda dinleyici ya da seyirci kitlesi, performansın sergilendiği ortam, hazır bulunmuşluk gibi çeşitli değişkenlerin de etkisi olduğu söylenebilir. Bununla beraber kaygı durumuyla başa çıkabilme bir anlamda müzisyenin performansını tam anlamıyla ortaya koyabilmesi ve başarılı olabilmesiyle ilgili verdiği sınavın bir parçasıdır. Rensburg'a (2005) göre baskı ve kaygıyla baş edebilme kabiliyeti performans sanatçısı olmanın ayrılmaz bir parçasıdır ve müzisyenlerin en iyi performansı sergilemeleri için kaygılarını kontrol edebilmeleri önemlidir. Kaygı düzeyinin yüksek olması bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte orta düzeydeki kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği vardır. Kaygı iyi yönetildiğinde bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olmaktadır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Müzik Performans Kaygısının stres, endişe gibi duygulardan farklı olarak; memnun edici olmayan duygusal durum, tepki ve deneyimsel nitelikler ve buna bağlı fizyolojik değişikliklerin bir kombinasyonu olduğu söylenebilir. Müzik Performans Kaygısı insanın doğal olarak oluşturduğu bir tepkidir. Bedenin ve zihnin performansını iyileştirecek şekilde motivasyonun sağlanabilmesi ve bireyin tehdit olarak algıladığı bir durum karşısında veya zorlayıcı bir duruma uyum sağlayabilmesi için ortaya çıkan bir çeşit uyarılma halidir. Mc Grath (2012) müzik performans kaygısını vücudun performansını iyileştirecek şekilde doğal olarak tehditkâr veya zorlu bir duruma uyum sağlaması, heyecan içeren bir uyarılma hali ve birey için doğal bir deneyim olarak tanımlanmaktadır. Buna göre Müzik Performans Kaygısı psikolog Paul Salmon tarafından dinleyici karşısında performansın bozulması ve/veya performansın bozulacağına dair süreklilik gösteren ve stres yaratan, kişinin yetenek, eğitim ve hazırlık süresi göz önünde bulundurularak

açıklanamayacak ölçüde bir endişe duyulması hali olarak tanımlanmaktadır (Valentine, 2003, akt. Özevin, 2014).

Müzik performans kaygısı, duyuşsal, bilişsel, somatik ve davranışsal bileşenleri olan ve kaygıya yola açabilecek belli bir deneyim sırasında ortaya çıkan müziksel performansla ilgili belirgin ve kalıcı endişe durumudur (Kenny, 2016). Müzik Performans Kaygısı, strese bağlı olarak oluşan kaygı durumunun sürekli olması ve buna bağlı olarak topluluk önünde performans seviyesinin azalarak bireyin eğitim, hazırlık ve yeteneğine dair birikimlerinin önemli ölçüde azalması ve bozulmasına neden olmaktadır (Kenny, 2008).

Fagley'e (2004) göre müzik performans kaygısının içsel ve dışsal olmak üzere kanıtlanmış iki kaynağı vardır. İçsel kaynaklar çoğunlukla dışsal kaynaklara göre performans kaygısı üzerinde daha tahmin edilebilir durumlar içerir. Bu durum performans kaygısı üzerinde içsel kaynakların kontrolünü, anlamlandırılmasını, etkilerinin anlaşılmasını ve kontrolünü daha kolay açıklar. Aynı zamanda düşük sürekli kaygı taşıyan ve yüksek durum kaygısı taşıyan bireylerin en iyi performanslarını sergilemeleri daha kolayken, yüksek sürekli kaygı ve aynı zamanda düşük durum kaygısına sahip bireylerin performans sırasında kendilerini daha zayıf hissettikleri görülmektedir.

Kaygı her ne kadar stres karşısında oluşan doğal bir tepkime gibi tanımlansa da bazı kaynaklar bu durumu bir rahatsızlık olarak kabul etmektedir. Belli bir düzeyde var olan kaygı performans için gerekli iken kaygının fazla olması performans açısından zararlı olmaktadır. Kaygı ve stresin belli bir düzeyine kadar müzisyenler adapte olabilmektedir ve bu performans açısından olumlu bir durum oluşturmaktadır. Performans Kaygısının doğal ve hatta faydalı olabilecek bir süreçten çıkıp hastalık derecesinde yaşanması arasındaki ayrım kaygının çok fazla olduğu durumlarda başlar (Brotons 1994; 64). Bu durumda müzik performans kaygısının fazla yaşanmasının doğal olmayan rahatsız edici bir durum olduğundan söz edilebilir.

Müzik Performans Kaygısını çoğu kaynak performansçı için doğal bir süreç olarak ele alsa da bunun bir çeşit kaygı bozukluğu olduğu kabul edilmektedir. Beck ve Emery (1985) performans kaygısını bir çeşit değerlendirilme kaygısı olarak da tanımlamakta ve kaygı bozukluğunun bir alt çeşidi olduğunu belirtmektedir. Bu kaygı bireylerin kendilerini olumlu ya da olumsuz eleştirebileceğini düşündükleri durumlarda ortaya çıkmaktadır. Söz konusu koşullar, sosyal etkileşimleri, topluluk önünde performans sergilemek gibi aktiviteleri içermektedir. Bireyler kendilerini zayıf hissettiklerinde veya böyle hissedeceklerini düşündükleri koşullarla karşılaştıklarında bir çeşit kaygı yaşarlar. Bununla beraber kişide oluşan kırılganlık düzeyi çeşitli faktörlerden de etkilenebilir. Bununla ilişkili olarak Beck ve Emery (1985) kaygının oluşmasında bazı etkenlerden söz etmektedir. Eğer bireyler kendilerini, çevresindeki kişilerden daha az güçlü olarak algılasa, çoğunlukla kendilerine olan öz-güvenleri ve öz-yeterlikleri de düşük olmaktadır. Bununla beraber bireyin kendine olan özgüveni sadece diğer bireylerin onu nasıl gördüğüne ilişkin algılarından etkilenmez. Bireyin kendi geçmiş deneyimlerinden edindiği bilgiler de bu algının oluşmasında etkilidir. Bir diğer etken ise performans sırasındaki beklentilere uygun davranılacağına ilişkin kişinin kendi görüşüdür. Bu etkenlerin bir sonucu olan ama aynı zamanda sebebi de olan diğer bir etken ise fiziksel tepkilerin ortaya çıkmasıdır. Fiziksel tepkiler düşünme, hatırlama ve motor faaliyetlerin kullanımında zorluk yaratabileceği için başarılı bir performans için riskli bir durum oluşturmaktadır (Beck ve Emery, 1985).

Müzik Performans Kaygısını daha iyi anlatabilmek için Rensburg (2005) çalışmasında “tünel görüşü” ifadesini kullanmıştır. Buna göre, sahnede ya da performansın hazırlık sürecinde birey sadece tek bir duruma ya da ögeye odaklanmış olur ve diğer etkenleri, bakış açılarını ve seçenekleri göz ardı eder. Örneğin müzik öğrencisi dinleyiciyi gördüğü zaman bu onun performans sırasındaki tek odak noktası haline gelebilir. Endişe içinde olan öğrenci kendine olumlu dönüşümü olabilecek diğer tüm düşünce yapılarından uzaklaştırarak kendisinin çok kötü olduğunu düşünecektir. Esnek ve rahat bir zihin yapısına sahip olmadığı için de performans sırasında bir sorunla karşılaştığında onunla ilgili çözüm yollarını düşünemez hale gelecektir. Kendi performansını olumlu etkileyebilecek herhangi bir

seçenek ya da ihtimal üzerinde düşünmez ya da düşünemez. İngilizcesi “Tunnel Vision” olan kavramda kişinin bir tünelin içinde herhangi bir çıkış hissi olmaksızın sıkışmışlığını ifade eder. Performansçı için sadece tek bir bakış açısı vardır o da tünelin sonundaki çıkış yani performansın biran önce bitmesidir. Olası bir durum değişikliğine adapte olabilecek veya kendini rahatlatabilecek ihtimaller üzerinde durmaz. Tünel görüşü yaşayan bir performansçı için tünelde “odalar” diye tanımlanan diğer ihtimaller ya da performansın sunumunu rahatlatacak değişkenler yoktur. Bu özelliğinden dolayı “tünel görüşü” olarak ifade edilmiştir (Rensburg, 2005).

Kaygıyla ilişkili dikkat çekici bir konu Mc Grath’ın (2012) çalışmasında savunduğu müzik performans kaygısını yaşayan bireylerin kaygılarının hazırlıklı olmakla daha az ilişkili olduğu buna karşın kaygılarının duygusal durumlarındaki değişiklikleri yönetebilme becerileriyle daha çok ilişkili olduğudur. Bu da yeterli derecede çalıştığını düşünen bir öğrencinin gerçekte çok hazırlık yapmış bir öğrenciden daha az kaygılı olabileceğini göstermektedir. Gabbard’a (1979) göre Müzik Performans Kaygısını anlayanın belki de en karmaşık bileşenlerinden biri kişinin yeterli hazırlığın yapıp yapılmadığına ilişkin kendi algısıdır. Bu da Beck ve Emery’nin (1985) bireyin performans beklentilerine uygun performansın sergilenip sergilenmeyeceğine dair kendi kişisel algısı ile ilgili açıklamalarıyla örtüşmektedir.

Müzik Performans Kaygısının yerine sıklıkla “sahne korkusu” ifadesi de kullanılsa dahi gerçekte Müzik Performans Kaygısı “sahne korkusu” na göre daha kompleks yapıda bir oluşumdur. Sahne korkusu, topluluk önünde ve performans sırasında oluşan gerginlik halini ifade eder ve tecrübeli sporculardan ilk kez bir topluluk önünde konuşan insanlara kadar birçok alanda bireyleri etkileyebilir. Çoğu durumda sahne korkusu doğal bir süreçtir ve tedaviye ihtiyaç duymaz; bununla birlikte, belirtiler performans kalitesinin tehlikeye atıldığı bir dereceye kadar yükseldiğinde, performans kaygısı tanımının daha uygun olduğu düşünülmektedir (Mc Grath, 2012).

Kemp ve diğerleri tarafından yapılan birçok araştırma göstermektedir ki müzik eğitimini sürdüren öğrenciler kaygıya daha yatkın olmakta ve profesyonel

müzisyenlerde buna benzer yapıda bir kaygıyı devam ettirmektedirler. Bu gruptaki yetişkin müzisyenlerde düşük ego gücü, şüphcilik, düşük öz beğeni düzeyi, gerilimin ortaya çıkışı faktörleri ile yakın ilişki içindedir. Tam zamanlı müzik eğitimi alan öğrencilerde de kaygı düzeyinin çok daha yüksek olduğu görülmüştür (Kemp 1996; 92, 93).

Son araştırmalarda müzik performans kaygısının birçok müzisyen arasında yaygın olduğu ve genellikle sahne performansı hazırlık aşamasında ortaya çıktığı görülmektedir. Bu noktada performans hazırlığı sürecinde olan öğrencinin gerçeklik algısı ve problem çözme becerilerinin oluşması, kaygının performansçı tarafından kontrol edilebilmesine katkıda bulunur. Performansını sergileyen bir müzisyen için duygularını, hassasiyetlerini, düşüncelerini ve performans sırasında tepkilerini farkında olabilecek öz-değerlendirme stratejilerine sahip olması çok önemlidir (Wolfe,1989; akt. Rensburg, 2005). Bu durum aynı zamanda yüksek duygusal zekâya eşlik eden gerçeklik algısının bir parçasıdır.

Ergenlik döneminde bir müzisyenin duygusal ve fiziksel gelişimi de dikkate alınırsa pek çok değişim, baskı ve zorlayıcı faktörlerin hayatındaki etkisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu süreci farkında olmak ve iyi yönetebilmek müzisyenin profesyonel yaşantısında olduğu kadar yaşamına dair olumlu deneyimlerin edinilmesi açısından da önem taşımaktadır.

2.1.2. Müzik Performans Kaygısının Bileşenleri

Müzik Performans Kaygısı içsel ve dışsal koşullar, bilişsel, somatik ve davranışsal tepkilerin etkileşiminden oluşan karmaşık bir yapı göstermektedir (Craske and Craig 1984; Lang 1993). Bu yapı aynı zamanda olağan koşullar ve endişelerden oluşan ve performans sırasında oluşan tepkiler, performansı mükemmel şekilde sergileyememekten kaynaklanan endişe, hata yapma korkusu, diğerleri tarafından yapılan olumsuz değerlendirilme, müzik performansı ile ilgili olumsuz değerlendirmeye neden olan olasılık ve sonuçları gereğinden fazla önemseme ve bir başkasının performansın niteliği ile ilgili beklentisinin yüksek olması gibi

değişkenlerden de etkilenecek kişinin kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirme yapmasına neden olmaktadır (Kenny 2011; Kenny ve Osborne 2006; Osborne ve Franklin 2002).

Müzik Performans Kaygısı'nın dört bileşenden oluştuğuna dikkat çeken Steptoe (2001) bu bileşenleri ve içeriğindeki duyguları şu şekilde tanımlamaktadır;

1. Duyuşsal Özelliği: endişe duygusu, stres, korku, kaygı, panik
2. Bilişsel Özelliği: konsantrasyonun azalması, dikkat eksikliği, hafıza kaybı, uyumsuz biliş, notaları yanlış okuma
3. Davranışsal Özelliği: titreme, fiziksel tutukluk, doğal hareketi ve doğru duruşu etkileyen problemler, yanlış teknik
4. Fizyolojik Özelliği: doğru nefes alamama, nefes kontrolü, ağzın kuruması, terleme, hızlanan kalp atışı, adrenalinin ve buna bağlı olarak kortizolun artması ve miğde bağırsak sistemine olumsuz etkileri

Müzik Performans Kaygısının bileşenlerinin aynı anda oluşması gerekmeyebilir. Farklı zamanlarda ve farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Steptoe, 2001).

Kaygının başlı başına varolması veya performans sırasında oluşan söz konusu belirtilerden birinin ya da birkaçının bile aynı anda görülme olasılığı performansçı açısından stres yaratan bir durum olarak algılanır. Müzik performansı sergilerken deneyimlenen stres kişinin performans sergilemekten de kaçınmasına neden olmaktadır. Optimal düzeyde bir performans sergilemek; bireyin kişisel özelliklerine, bir göreve ilişkin gösterdiği duygu ve davranışlara ve performansın özellikleri gibi çeşitli değişkenlere ve bunların etkileşiminden oluşan karmaşık bir yapıyla ilişkilidir (Kenny 2011). Bununla beraber bir performansın stres altında bile olsa başarılı şekilde tamamlanması için gerekli eğitimsel ve profesyonel gereklilikler de performans sergileyen kişinin fiziksel ve ruh sağlığı üzerinde baskı oluşturabilmektedir (Ackermann, 2012). Müzisyenin performans sürecinde kapasitesini en iyi şekilde kullanabilmesi için üç koşulun sağlanması çok önemlidir. Bunlar; bireyin müzikal yeterliliği, psikolojik sağlamlığı ve fiziksel ve teknik yeterliliğidir (Kenny 2011; Williamon, 2004) .

2.1.3. Müzik Performans Kaygısının Deneyimlenen Özelliği

Müzisyenin performans deneyimleri ve bu deneyimlerle ilgili algısı onun performansıyla ilgili genel bir duygu durumu geliştirmesine neden olmaktadır. Önceki performans deneyimlerinde olumsuz duygular ve buna bağlı olarak gelişen zorlayıcı fiziksel durumların içinde kalmış bir müzisyen için sahneye çıkmak stresli ve kaçınılması gereken bir durum olarak algılanabilir. Marshall (2008) müzik performans kaygısının tekrarlanmasını Pavlov'un köpek ve yiyecek deneyine benzetmiştir. Önceden zil çaldığında yiyecek geleceğini deneyimlemiş köpek sonraki deneyimlerinde zil sesini duyduğu anda salya salgılamaya başlamaktadır. Aynı şekilde müzisyen de önceki sahne tecrübelerinde hangi duyguyu ve kaygıyı deneyimlemiş olduğunu bilir ve sahneye çıkmadan öncesinden itibaren yerleşmiş düşünce yapısına uygun olarak olumlu ya da olumsuz duygular içinde girebilir. Bu süreçte kendini sahnede ve dinleyici karşısında hayal ederek nasıl hissettiğiyle ilgili çeşitli anımsamalar yaşar ve eğer deneyimleri olumsuzsa performans kaygısını da bu süreç içerisinde tekrar tekrar yaşayabilir (Marshall, 2008). Bununla beraber önceki deneyimlerinde performans konusunda çoğunlukla olumlu duygular geliştiren müzisyenler performans öncesi ve süresince kendilerine mutluluk veren duyguları farkına varma ve bunun üzerine odaklanabilme konusunda daha başarılı olurlar. Brooks'a(2014) göre başarılı performansçılar kaygıyı performanslarının enerjisini ve heyecanını arttıran bir öge olarak görürler (Brooks, 2014).

Robbins (2015) topluluk önünde konuşma konusunda ciddi sıkıntı yaşayan ama işi gereği bunu sık sık yapması gereken bir danışanına kaygısını yenmesi konusunda yardımcı olabilmek ve bu konuyla ilgili edindiği olumsuz duygularının olumlularıyla yer değiştirmesi için danışanının önceden yaşadığı olumsuz deneyimleri değil olumlu deneyimleri anımsamasını ve zihninde olumlu duyguyu düzenli olarak canlandırmasını istemiştir. Bu şekilde yapılan bir zihinsel egzersizin kaygı konusundaki olumsuz algının daha kontrol edilebilir şekilde işlenmesine yarar sağlayacağını belirtmektedir.

2.1.4. Müzik Performans Kaygısının Sosyal Boyutu

Performans kaygısının diğerk bir özelliğı de onun sosyal boyutu olmasıdır. Kaygı bir çeşit sosyal fobi olarak düşünölmektedir. Dinleyici tarafından olumsuz değerkendirilme düşöncesinin bu korkunun temeli olduğı söylenebilir. Clark ve Wells (1995) sosyal fobinin bilişsel yönüyle ilgili olarak sosyal fobiye sahip bireylerin sosyal çevrelerinden edindikleri deneyimlerine ve buna bağılı olarak da kendi deneyimleriyle ilgili daha çok varsayımda bulunmaya yatkın olduklarını belirtmektedirler. Bireyin tehlikeli olarak algıladığı ortamlarda kaygıyı tetikleyen bu varsayımlar, diğerk insanlarla ve geçmişteki sosyal çevre üzerindeki deneyimlere ilişkin düşönce kalıplarını içerir (Clark ve Wells, 1995 Akt; Yöndem, 2012).

Amerikan Psikiyatri Birliğı (2000) sosyal fobiyi, sosyal ortamlarda ya da performans gösterilmesi gereken durumlarda bireyin, başkaları tarafından aşağılanacağına veya utanılacak biçimde davranacağına ilişkin belirgin ve inatçı bir korku duyması olarak tanımlamaktadır (American Psychiatric Association, 2000). Sosyal fobisi olan kişilerin çevresine “olumlu izlenim bırakma istegi” duyması, diğerk taraftan bu konuda belirgin bir “güvensizlik hissetmesi” davranışları gözlemlenir (Clark ve Wells 1995). Bu iki duygu birbiriyle zıt gibi görünen ancak temelde zıtlık içermeyen bununla beraber birbirini baskılayan ve karşılıklı zorlayan iki durumu ortaya koymaktadır (Clark ve Wells, 1995).

Müzisyenin sosyal çevresi ve bu çevrenin beklentilerini karşılayabilme duygusu da kaygıya neden sosyal faktörlerden biridir. Kronikleşmiş ve aşırı kaygı durumu, müzisyenin eğitimsel ve profesyonel ortamlarda sergilediğı performansta psikolojik durumu açısından önemli bir tehdit oluşturmaktadır (Kenny 2011; Osborne in press). Mesleki çevre müzisyenin hayatında kaygı açısından önemli bir etken oluşturmaktadır. Profesyonel müzisyenlerin ya da alanında başarılı kişilerin performans açısından daha yüksek beklentilere sahip olması ve bu beklentilerin ve endişelerin müzisyenin performansı sırasında ya da öncesinde aşırı fiziksel uyarılma oluşturarak olumsuz etki yarattığı görölmüşür (Osborne vd, 2014). Bununla beraber performans kaygısında çevresel etmenlerin etkisi ve kaygının sosyal yönü Montello’nun (1992) ebeveynlerin, öğreitmenlerin ve akranların sert kararlarından

kaynaklanan "iç eleştirme" nin performans kaygısı açısından en sık görülen belirtilerden biri olduğunu vurgulamasında da dikkat çekmektedir.

Genellikle en stresli durumlar dinleyici değerlendirmesinin kritik olduğu durumlarda ve dinleyici görüşlerinin müzisyenin kariyerini etkileyebileceği durumlarda ortaya çıkar. Performans sergileyen kişinin ve dinleyicilerin bir kısmı arasındaki ilişkiden dolayı genellikle rekabete dayalı ortamlar eğlence odaklı performans ortamlarına göre daha streslidir (Wilson & Roland 2002: 50). Steptoe ve Fiddler profesyonel, amatör müzisyenler ve müzik öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında olumsuz bir durumla karşılaşma düşüncesi eğiliminin ve arkasından küçük bir yanlış yapılması durumunda abartılı bir sonuçla bu durumu karşılama olasılığının düşünüldüğü sonucuna ulaşmışlardır (Kemp 1993; 102).

Bir müzisyenin performansını en iyi şekilde gösterebilmesi için rahat olması, kaygı ve endişe duygularından uzak olması, olası çevresel faktörleri kontrol edebilir düzeyde kalması açısından da önemlidir. Mental olarak rahat olması halinde çoğunlukla fiziksel performansının da artacağı düşünülmektedir. Bununla beraber tamamen rahat olmak ve hiç kaygı hissetmemek performans üzerinde olumlu etki yaratmayabilir. Müzik Performans Kaygısı ile yapılan çalışmalarda müzisyenin hayatında kaygının belli bir düzeye kadar varolmasının performansa olumlu etkileri olabileceğinden söz edilmektedir.

2.1.5. Müzik Performans Kaygısıyla ilgili Çeşitli Yaklaşımlar

Müzik Performans Kaygısı bazı kaynaklarda çeşitli teorilerin ışığında tanımlanmaya çalışılmıştır. Psikanalitik, olgusal, davranışsal ve bilişsel- davranışsal teorilere dayanarak yapılan tanımlardan yola çıkarak Müzik Performans Kaygısının bilişsel, davranışsal ve fizyolojik etmenlerin bir bütünü olduğunu söylemek mümkündür.

Bu bağlamda araştırmanın bu kısmında müzik performans kaygısı çeşitli teoriler ışığında açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.5.1. Psikanalitik teoriye göre MPK: Bu teoride terapistler geçmiş ve gelecek arasındaki bağlantılar üzerinde durur. Bu süreçte nedenselliğin keşfi ve kişinin tutarsızlıklarıyla yüzleşmesi söz konusudur. Terapistler davranışların bilinçsiz nedenleri ve erken çocukluk dönemi deneyimlerine vurgu yapmaktadır. Buna göre kaygı sıkıntılarının önemli bir göstergesidir ve duyguların baskılanmasından ortaya çıkar (Rensburg, 2005). Müzik Performans Kaygısı yaşayan bireylerin kaygıyı hissetmelerinin nedenlerinden biri geçmişten getirdiği çeşitli olumsuz deneyimleri ya da deneyimlemediği halde oluşturduğu algıları olabilir.

2.1.5.2. Olgusal Teoriye göre MPK: Bu teori şu ana ve şimdiye odaklanır, geçmişte ne olduğu ve gelecekte ne olacağıyla ilgilenmez. Bununla beraber insanların kendileri ve kendi çevreleri hakkındaki algılarını önemser ancak kişinin yargılarını ve önceden edindikleri kültürel normları kabul etmez. Bu görüş üzerinden konu ele alındığında ilgisiz bir dinleyici kitlesi ya da özel bir dinleyici kitlesi veya dinleyicinin kim olduğunun bilinmesi bile performans gösteren kişide endişeye neden olabilir (Rensburg, 2005). Bununla beraber bir müzisyenin mevcut ortamındaki iş bağlantısındaki güvensizlikler, düzensiz çalışma saatleri, meslektaşlarıyla rekabet ve ekonomik olarak yapılan işin karşılığını alamama gibi konular stres faktörünü arttırarak kaygıya neden olabilir.

Olgusal teoriye göre MPK aynı zamanda aşağıdaki duygu ve deneyimlerin bir sonucu olabilir.

1. Dinleyici beklentisinin, memnuniyetinin karşılanmama korkusu (Ayres, 1986).
2. Değerlendirilme korkusu (Daly, Vangolisti& Lawrence, 1989).
3. Dinleyicinin aşırı dikkatli bir şekilde dinlemesi veya performansçıyı incelemesi(Daly&Bass,1984).
4. Çevredeki diğer insanların kaygılarının kişiye aktarılması (Behnke, Sawyer& King, 1994).

2.1.5.3. Davranışsal Teoriye göre MPK: Davranışçı yaklaşım insan deneyimlerine farklı bakış açılarından yaklaşır. Davranışsal teoriye göre tüm davranışlar öğrenilebilir. Zorluklar, öğrenilmiş davranışların uyumsuz özellikler göstermesiyle ve endişenin oluşmasıyla ortaya çıkar. Günümüzde davranışsal teoriler sıklıkla bilişsel teorilere entegre edilerek bilişsel- davranışsal teori olarak ele alınmaktadır. Davranışsal teoriye göre Müzik Performans Kaygısı olumsuz deneyimlerin sonucunda sonradan öğrenilmiş bir kavram olabilir.

2.1.5.4. Bilişsel-Davranışsal Teoriye göre MPK: Bu teori düşünce süreçleri ve problem çözme üzerinden rasyonel bir bakış açısını benimser. Teori, değerlendirmeler, atfetmeler, inanç sistemleri, kişinin beklentileri ve bilişsel süreçleri, duygu ve davranışları üzerindeki etkileri üzerinde durmaktadır. Davranışsal-bilişsel teorinin en önemli çıkarımı insanların düşünce yapılarının değişebilir olduğudur. Düşünce yapılarının değişmesi inanç sistemlerinin de değişmesi demektir ve bu da onların davranışlarının da değişebileceğini göstermektedir. Müzik performansının bilişsel ve davranışsal yapısı nedeniyle bilişsel -davranışsal teori performansın oluşumunu daha iyi açıklamaktadır (Rensburg, 2005).

Çeşitli teoriler ışığında Müzik Performansı sergileme sürecinde bireyde oluşan;

1. Kişisel, bireysel odaklanmanın öne çıkması
2. Dinleyiciyle aynı seviyede olmadığı inancı (çoğunlukla daha aşağı bir seviyede olduğu inancı)
3. Kendi yetenekleri konusunda yetersizlik hissetmesi
4. Deneyim eksikliği
5. Yetersiz hazırlık ya da yetersiz hazırlık yapıldığına dair kişinin inancı
6. Aile ve sosyal yaşam için ayrılan zamanın çalışarak geçirilmesi zorunluluğu gibi etkenlerin kaygının oluşumunda etkili olduğu söylenebilir.

Müzisyenin kariyeri boyunca kaygının oluşumunda etkili olabilen bu gibi etkenlerle beraber buna eşlik eden ikinci derece etkenlerin etkisi önemsiz olmayıp

sistemli bir programla ele alınmazsa kaygının oluşumuna ve sürekliliğine neden olabilir.

2.1.5.5. Ters-U hipotezi

Ekonomi ve çalışma alanlarında daha çok kullanılan Ters U hipotezi Simon Kuznets tarafından 1955 yılında ortaya atılmıştır (Topuz vd, 2013). Performansla ilişkili olarak Ters U hipotezi uyarılma ve performans arasındaki ilişkiyi açıklamak için ortaya atılmış ilk modellerden biridir (Broahurst, 1957; Hebb, 1955). Buna göre uyarılma arttığında performans da artar fakat eğer uyarılma çok fazla artarsa performans bozulabilir. Bu durum kişiden kişiye farklılık gösterir.

Wilson'ın (2002) tekrar yorumladığı Ters U hipotezine göre belli bir düzeye kadar olan kaygı performansı olumlu önde etkilerken kaygının çok fazla artması performansı olumsuz etkilemektedir. Ters U hipotezine göre düşük miktarda uyarılma, donuk, cansız performanslara sebep olurken aşırı uyarılma konsantrasyon veya hafıza kaybına neden olur. Bu durum bilişsel ve fiziksel olarak performansa yeteri kadar hazır olmamaya neden olmaktadır. Buna göre stresin üç ana kaynağı vardır:

1. Sürekli Kaygı: Kişinin strese karşı olan kişisel duyarlılık durumundan etkilenir.
2. Durumluk Kaygı: Çevresel baskılar; seçmeler, yarışmalar, topluluk önünde sahne alma gibi durumlardan etkilenir.
3. Görevin üstesinden gelebilme kaygısı: Görev bilincinin fazla olduğu bir durum olarak da tanımlanabilir. Karmaşık ve zorlu işlere iyi hazırlanabilme endişesiyle gelişir.

Wilson ve Roland'a (2002) göre kaygının oluşumundaki bu üç kaynağın miktarı ve bunların birbiriyle olan etkileşimi kaygının performans için yararlı mı zararlı mı olduğunun belirlenmesinde etkili olmaktadır (Wilson & Roland 2002; 50). Eğitimcilerin bu konuyla ilgili bilgi sahibi olması önemlidir çünkü başarılı bir

performans için kaygının kontrol edilebilirliği ve öğrenciye verilecek görevlerin seçiminde, öğrencinin kişilik özellikleri, performans sıklığı, yeri gibi konular kaygı kontrolü açısından önem taşımaktadır (Marshall, 2008).

2.1.5.6. Yerkes-Dodson Kanunu

Vücudumuzda oluşan kaygı ve heyecan bir performansın başarıyla sonuçlanmasına yardımcı olan ve algımızın zorlayıcı olarak tanımladığı durumlarda oluşan bir uyarılma halidir. Yerkes-Dodson Kanunu 1908 yılında psikolog Robert M. Yerkes ve John Dillingham Dodson tarafından açıklanmıştır. Buna göre aşağıdaki üç durum görüldüğünde performans iyileştirilebilir, ancak uyarılma çok fazla artarsa, performans düşer. Bu bağlamda Ters-U hipoteziyle de benzerlik göstermektedir. Oxendine (1980), atletik performanstaki uyarılmalar üzerine üç genelleme sunar; bunlar, performans müzisyenleri için de geçerli sayılabilir.

1. Yüksek seviyede uyarılma dayanıklılık, hız ve güç isteyen motor becerilerin yeterli düzeyde çalışabilmesi için gereklidir.
2. Yüksek seviyede uyarılma çoklu beceriler, kas hareketleri, koordinasyon istikrar ve genel konsantrasyon gibi becerileri içeren performanslar için gereklidir.
3. Motor beceriler için ortalama uyarılma halinin biraz üzerinde bir uyarılma, normal veya normalin altında bir uyarılmadan daha etkilidir. (Oxendine, 1980; 104-105).

2.1.5.7. Cattell'in Teorisi

Cattell'a (1965) göre kişilik bir kimsenin belli bir durumda nasıl davranacağını yordamamıza yarayan araçtır. Kişilikle ilgili çok sayıda çalışması bulunan Cattell'in yaklaşımına göre performans bireyin bazı kişilik özellikleriyle ilişkili görülmektedir. Cattell Performans Kaygısı'nı etkileyen altı özelliği maddeleştirerek kavramın açıklanmasına katkıda bulunmuştur.

Bu maddeler;

1. Düşük ego düzeyi
2. Utangaçlık
3. Şüphencilik
4. Suçluluk eğilimi
5. Kendini beğenmeme
6. Gerilimin kolayca aktive olması özelliklerinden oluşmaktadır.

Bunların içinde ise en çok üzerinde durduğu ve kaygının oluşumunda güçlü faktörler olarak tanımladığı; gerilimin ortaya çıkması, suçluluk eğilimi ve düşük ego düzeyidir. Cattell' a göre düşük ego düzeyi düzensizlik, dağınıklık, organize olamama ve sonucunda hayal kırıklığına neden olur. Bu bireyler bir durumla başa çıkabilme konusunda kendilerini yeterli hissetmezler ve sanatçılarda bu duruma sıklıkla rastlanır. Endişe ve güvensizlik duyguları ise suçluluk eğilimi faktörü ile ilişkilidir. Bu duyguyu deneyimleyen kişilerde değersizlik ve yetersizlik duyguları görülmektedir. Kişinin öz saygısı kendini beğenmişlik düzeyiyle ilişkilidir. Bu düzey ise gençlik (ergenlik) döneminde azalmaktadır ki bu yaşta sıklıkla kimlik kaybı duygusu da yaşanmaktadır. Ancak yetişkinliğe doğru bu durum giderek değişmektedir. Burada zor koşulların oluşturduğu fakat boşaltılmamış bir enerjiden söz edilebilir. Bu aynı zamanda stres altında oluşan zayıf performansla ilgilidir (Kemp 1996; 85-92). Cattell endişeli kişiyi kolay tedirginlik yaşayan, endişe verici, sinirli olduğunda duygusal, gevşek, kontrolsüz, depresif, huysuz, utangaç hatta küstah özellikler gösteren kişi olarak belirtmektedir.

2.1.5.8. Katastrofik Model

Hardy ve Fazey'in (1987) katastrofik modeline göre bilişsel kaygı ve fizyolojik uyarılmanın etkileşimi performansı çeşitli şekillerde etkiler. Üç değişkenin etkileşiminden yola çıkan katastrofik model bilişsel kaygı ve fizyolojik uyarılmanın performansla etkileşimini şu şekilde açıklamaktadır.

1. Bilişsel kaygı, fizyolojik uyarılma düşük olduğunda performans ile pozitif bir ilişkiye sahiptir. Eğer fizyolojik uyarılma yüksek değilse, bilişsel kaygı performansı olumlu etkiler.

2. Fizyolojik uyarılma yüksek olduğunda, bilişsel kaygı performans ile negatif bir ilişkiye sahiptir. Eğer fizyolojik uyarılma yüksekse, bilişsel kaygı, performansı olumsuz etkiler.

3. Bilişsel kaygı düşük olduğunda, fizyolojik uyarılma performansla Ters U şeklinde bir ilişkiye sahiptir. Eğer bilişsel kaygı düşükse; fizyolojik uyarının belli bir düzeye kadar artması performansı da arttırabilir ancak fizyolojik uyarı çok fazla artarsa performans aynı oranda düşecektir.

4. Bilişsel kaygı yüksek olduğunda, artan fizyolojik uyarılma seviyesi, performansta önemli derecede düşüşe yol açar. Eğer hem bilişsel kaygı hem de fizyolojik uyarılma fazlaysa bu durum performansı tamamıyla olumsuz etkiler.

Müzik Performans Kaygısının oluşumunu açıklayan bu modellerin yanında Valentine (2002;170) kaygının reaktif, uyumsuz ve uyarlanabilir olduğunu belirtmektedir. Reaktif kaygı çoğunlukla yetersiz hazırlığın bir sonucudur. Kaygının müzisyen için yararlı olabilmesi için doğru oranda uyarılmanın olması gerekir.

Müzik Performans Kaygısı çeşitli teoriler ışığında açıklanabilir. Bununla beraber tüm teorilerin ortak noktasında kaygının bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve fizyolojik etkenlerin bileşiminden oluşun bir yapı olduğu görülmektedir (Nagel, Himlex, Papsdorf, 1989). Kaygının oluşumunda ve tanımlanmasında öncelikli olarak açıkça gözlemleyebildiğimiz davranış, düşünce ve duygular arasındaki ilişkiler anlaşılmaya çalışılmıştır. Steptoe (2001) teorisini duyuşsal; endişe, kaygı, stres, korku veya panik, bilişsel; konsantrasyon yeteneğinin azalması, hafızanın azalması, notaları yanlış okuma, dikkat eksikliği, davranışsal; titreme, fiziksel rahatsızlıklar, doğru duruş(postur) ve doğal hareket etmeyle ilgili problemlerin oluşması, hızlanan

kalp atışı, adrenalin ve kortizol salgılanması ve mide-bağırsak sistemindeki problemler olarak sınıflandırmaktadır.

Performans Kaygısının yapısında yer alan her etken yukarıda kısaca söz edilen çeşitli belirtileri ortaya çıkarmaktadır. Bu belirtiler çoğunlukla fizyolojik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çerçevede ele alınmıştır. Bununla beraber kaygının oluşumunda etkili olan müzik performans sürecine özgü tamamen müzikle ve müziğin sunumuyla ilgili bazı belirtiler de bulunmaktadır. Tüm belirtiler ya da bulgular performans sürecini daha karmaşık bir noktaya getirebilir. Wilson ve Roland'a (2002;53) göre bu belirtilerle baş edebilmek ve kaygıyı tedavi edebilmek için çoğunlukla bilişsel stratejilerin artırılması gerekir. Böylelikle müzisyenin kaygıyla ilgili farkındalığı artacak ve performans öncesi ve sırasında yaşanan bu sıra dışı durum bilinç yoluyla normalleştirilecektir. Bu süreç performansın gelişmesi adına müzisyeni çok yönlü olarak hazırlayacaktır.

2.1.6. Müzik Performans Kaygısının Belirtileri

Performansla ilişkili kaygıların saptanması, bireyin ve çevresinin farkındalığının artması, kaygıyla başa çıkma stratejileri geliştirebilmesi açısından önemlidir. Bazı durumlarda birey yaşadığı sıkıntının asıl nedenini farkedemeyecek düzeyde kaygı hissedebilir ve çoğunlukla bunu ifade etmekten de kaçınabilir. Marshall (2008) müzik performans kaygısının açıkça dile getirilen bir sorun olmadığını çünkü kaygı duygusunun bunu yaşayan birey tarafından bir çeşit zayıflık olarak algılandığını belirtmektedir.

Kaygı duyarlılığı kaygı bozuklukları içinde önemli bir risk faktörüdür. Bununla beraber kaygı, her kaygı duyarlılığı olan kişide panik atak veya patolojik bir bulguya rastlanacağı anlamına da gelmemektedir (Deer & Calamari, 1998). Yani kaygı duyma kaygıyla ilgili belirtilerin ortaya çıkması için tek neden olmayabilir. Çoğunlukla söz konusu belirtilerin oluşumuna başka faktörler de eşlik etmektedir. Somatik ve bilişsel deneyimlerin kaygıyla ilgili belirtiler olarak görülmesi duygusal bilginin düzenlenmesini anlama yeteneğine bağlıdır (William vd, 2016).

Performans kaygısıyla ilgili çalışmalar kaygının her yaş grubundaki müzisyende bulunduğunu ve performanslarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Performans kaygısının çeşitli psikolojik belirtileri ve bununla ilişkili ortaya çıkan çeşitli fiziksel; kalp atışlarının hızlanması, mide rahatsızlıkları, terleme ve titreme gibi belirtileri olduğu bilinmektedir. Bununla beraber araştırmalar kaygıya dair belirtilerin oluşumunda dinleyici sayısının ve dinleyici beklentisinin, rekabetçi bir ortamın, performansın tek başına mı yoksa bir toplulukla mı sergilendiğinin, gerekli ön hazırlıkların yapılıp yapılmadığına dair müzisyenin algısı gibi faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Kenny'ye (2011) göre müzik performans kaygısını tetikleyen nedenler, yetersiz hazırlık, bireyin kendi içinde oluşan baskı, kendine güven eksikliği, uygulanması çok zor olan bir repertuvar ve bir performans öncesinde veya sırasında aşırı fiziksel uyarılmadır. Performans Kaygısı'na ilişkin belirtiler kaygıya neden olan faktörlerin bir sonucudur. Bu belirtilerin bir kısmı gözlemlenebilir ancak bir kısmı çevreden anlaşılmayacak derecede birey tarafından içselleştirilerek yaşanabilir.

Performans kaygısına eşlik eden, performans öncesinde, sürecinde ortaya çıkan bazı belirtiler literatürde dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal bulgulardır. Kaygıyı etkileyen diğer bir yapı olan müzikal öğeler ise müzikal performans, müzikal anlatım (müziğin sunumu), prova ve pratik yapma, deşifre, müzikal ezber olarak ele alınmıştır.

2.1.6.1. Fiziksel belirtiler

Performans sırasında kaygıya bağlı olarak oluşan belirtiler çoğunlukla stresli zamanlarda ortaya çıkan belirtilerle benzerlik göstermektedir. Wilson ve Roland (2002; 47,48) fiziksel belirtileri şu şekilde tanımlamaktadır.

1. Kalp atışlarının hızlanması
2. Akciğerlerdeki aktivitenin artması; nefes nefese kalmak
3. Midedeki hareketlilik; midede kelekler uçuşması

4. Tükürük gibi vücut sıvılarının kan dolaşımına yönlendirilmesi sonucu ağzın kuruması

5. Terli avuç içlerine neden olan vücudun soğutma sisteminin harekete geçirilmesi.

Bu belirtilerin her biri vücudun bir çeşit tepkisidir ve alarm reaksiyonları olarak da tanımlanabilir. Krüger (1993; 19) performans kaygısına eşlik eden fiziksel belirtilerin (terli eller, yüksek kalp atış hızı, kasılmış kaslar gibi) korku ve heyecanın yarattığı vücudun psikolojik tepkileri olduğunu ve bunun bir çeşit stres reaksiyonu olduğunu belirtmektedir. Andrew (1997; 160) ise performans kaygısına eşlik eden psikolojik faktörleri daha çok fiziksel belirtileri açısından ele almış ve bu belirtileri:

1. Kuru bir ağız,
2. Kısa kısa ve sürekli nefes alma
3. Hızlı kalp atışları
4. Terli ve soğuk eller
5. Titreme
6. Görme, duyma ve hissiyat kaybının yaşanması
7. Dış uyaranlarla ilgili farkındalığın artmış olması
8. Kas gerginliği ve rahatsızlıklar
9. Konsantrasyonun azalması olarak belirtmiştir.

Andrew (1997; 160) kaygıya eşlik eden stres ve kaygı durumunda en çok miğdenin etkilendiğini belirtmiş, miğdedeki rahatsızlık hissini adeta miğdenin üstünde biri otuyormuş hissi olarak tanımlamıştır. Stresli durumlar kişide aşırı yemek yemek ya da hiç yemek yiyememek gibi belirtilere neden olmaktadır. Andrew, kaygının olduğu durumlarda öncelikle sindirim sisteminin etkilendiğini belirtmektedir ve bu durumda oluşan fiziksel tepkinin miğdede çok fazla asit salgılanması ve bunun sonucunda da hafif şiddette ağrı oluşması şeklinde olduğunu belirtmektedir.

Söz konusu fiziksel rahatsızlıklarla başa çıkmak için performansçılar çeşitli yöntemler denemektedir. Bunlardan biri “beta-blocker” denilen çeşitli ilaçların kullanılmasıdır. Ancak bu ilaçlar vücudun doğal olarak salgıladığı adrenalini kontrol etmeye çalışmaktadır ve çeşitli yan etkileri de beraberinde getirebilir. Bununla beraber ilaçlar, astım atakları, kalp yetmezliği, mide bulantısı, görüş kaybı ve uykusuzluk gibi çeşitli fiziksel rahatsızlıklara da sebep olmaktadır. Brotons (1994; 66) bu maddelerin kaygının azaltılmasında geçici çözümler getirdiğini belirtmektedir. Performansın başlamasından hemen önce etkisini gösterdiği ve performans sırasında da etkisinin devam ettiğini belirtmiştir. Bazı çalışmalar bu ilaçların entonasyon, vibrato, yay kontrolü, dinamik kontrolü, acelite, hafıza, ritm ve tempo gibi konularda olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Kaygının fiziksel belirtilerini kontrol edebilmek amacıyla bazı müzisyenler duyguları belli bir dereceye kadar baskılayan çeşitli ilaçlar kullanmaktadır. Ancak kimyasalların sağladığı rahatlık duygusu, olumsuz duyguları baskıladığı gibi performansın başarısı için oluşması istenen olumlu duyguları da baskılamaktadır. Yani bir anlamda heyecan, mutluluk gibi olumlu duygular da yok olarak beraberinde ortaya çıkması beklenen müziğin heyecanı ve duygusu azalmaktadır. Bu tip ilaçlar beta-blockerlarla aynı şekilde yan etkilere sahiptir ama aynı zamanda bulanık bir görüşe de neden olmaktadır (Marshall, 2008). Bazı durumlarda performans kaygısının belirtilerini daha az hissetmek için alkol ve çeşitli uyuşturucu maddeler de kullanılmaktadır ancak bu ilaçların sağlık açısından zararlarının yanında performans açısından da reflekslerin yavaşlaması ve el- kol koordinasyonunda kayıpların oluşmasından dolayı olumsuz etkileri bulunmaktadır (Marshall, 2008).

2.1.6.2. Bilişsel belirtiler

Müzisyenler bir konserde topluluk önünde performans sergilediklerinde kendilerini tüm performanslarıyla dinleyici karşısında sunarlar. Bu durum kendi başına bir odada performans sergilemekten oldukça farklıdır. Dolayısıyla bu iki durumda sergilenen performanslar birbirinden oldukça farklıdır. Krüger (1993) bilişsel belirtileri müzisyenlerin müzik performanslarıyla ilgili beklentileri ve

süreçlerinin sonucu olarak tanımlamaktadır. Krüger (1993;23) performans sergileyen bir müzisyen olarak yalnız yaptığı bir performans ile dinleyici karşısında yaptığı performans arasında nasıl farklılık olduğunu şöyle anlatmaktadır: “dinleyicinin olmadığı performanslarımızda performans kaygısı yaşamayız çünkü performansın değerlendirilmesi ile ilgili bir kaygı da yaşamayız”

Krüger (1993) dinleyici karşısında sergilenen performans ile ilgili “psikolojik patlama” kavramına dikkat çekmektedir. Bu durum kaygının yoğun yaşandığı durumlarda ortaya çıkar. Wilson ve Roland (2002;49) performans kaygısının bilişsel yönünü performans sergileyen kişi üzerindeki tehdit arttığında performans kaygısının da artacağı varsayımıyla açıklar. Valentine (2002) performans kaygısının bilişsel belirtilerini başarısızlık korkusu ve bunun getirdiği sonuçlarla açıklamaktadır. Aynı zamanda Yerkes-Dodson teorisine göre, bilişsel kaygı az olduğunda performansın da donuk ve cansız olacağı belirtilmiştir. Bilişsel kaygı yüksek olduğunda ise katastrof model izlenecek buna göre uyarılma artacak ve performansta gerilme ve zorlayıcı faktörler meydana gelecektir. Bu tür negatif ve bloke edilmiş düşünceler performansla ilgili endişelerin ve buna bağlı tepkimelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Valentine 2002; 170).

Performans Kaygısı üzerinde etkili olan bazı bilişsel ve ilişkisel faktörlerde bulunmaktadır. Olasılıkla performans kaygısı üzerinde etkili olan en yaygın bilişsel faktör olumsuz düşünce yapısıdır. Sürekli endişeli olma hali, düşük konsantrasyon düzeyi ve dikkat dağınıklığı olumsuz düşüncelerdir (Valentine 2002; 169). Bu tip olumsuz düşünme biçimlerinin yerine olumlu duygular geliştirilerek; benlik saygısı ve kendine değer duygusu arttırılarak başarılı bir performans düşüncesine odaklanılırsa performans kaygısına ilişkin belirtiler en aza indirilebilir.

Yaygın olan bir diğer olumsuz bilişsel faktör başkaları tarafından olumsuz şekilde değerlendirilme korkusudur. Bu durum sosyal fobi konusuna da geçmektedir (Wilson & Roland 2002; 48). Sahnede insanların önünde yapılan performansa ilişkin genel algı performansın mükemmel olması yönündedir ancak bu durum müzisyenin üzerindeki baskıyı arttırarak performans kaygısının oluşmasına neden olmaktadır

(Krüger 1993; 23). Ayrıca performans sergileyen kişinin kendisiyle ilgili konularda beklentilerle yüklü olması ve bu durumun oluşturduğu baskı ve bunun sonuçlarıyla baş etme konusunda tamamen yalnız kalması da stresi ve kaygıyı arttırmaktadır (Krüger 1993: 26).

Performans kaygısıyla ilgili dikkat çekici diğer bir konu ise Wilson ve Roland'a (2002; 49) göre dinleyici sayısının performans kaygısı üzerindeki etkisinin performansçının sahnede dinleyiciyle olan yakın konumunun oluşturduğu etkiden daha az olmasıdır. Eğer performansçı dinleyiciyle daha yakın bir etkileşim halindeyse, onların örneğin yüzlerini görebiliyorsa kaygının daha fazla olabileceğinden söz edilebilir. Dinleyicilerin yakın olması kaygı üzerinde daha etkili bir faktör olabilir. Ayrıca dinleyici performansçı arasındaki ilişkilerde performans kaygısının derecesinde önemli bir etkidir. Eğer dinleyicilerin bir kısmı performansçı tarafından bilinen kişilerse ve özellikle de bu kişiler müzik eğitimi almış uzman kişilerse kaygı ve gerilim artabilir çünkü profesyonel kişilerin performansla ilgili beklentilerinin daha yüksek olacağı düşünülür. Gerginliği arttıran bir diğer faktör ise performansçının eleştirel olarak değerlendirildiği sınav ve yarışma ortamlarından oluşmaktadır.

Beck ve Emery'ye (1985) göre zaten kaygılı olan bir kişinin kaygısı, gerginlik içeren bir koşuldayken aktive olur. Bu kaygıyı aktive eden dört tip düşünce yapısından söz edilebilir;

1. Korkulan olayın olasılığını aşırı derecede düşünme
2. Korkulan olayın şiddetini aşırı derecede düşünme
3. Sorunla başa çıkma kaynaklarının küçümsenmesi ya da yeterince önemsenmemesi
4. Sorundan kurtarma yöntemlerinin küçümsenmesi ya da yeterince önemsenmemesi

Bununla beraber kaygı açısından çoğunlukla en stresli durumlar dinleyici değerlendirmesinin kritik olduğu durumlarda ve dinleyici görüşlerinin performansçının kariyerini etkileyebileceği durumlarda ortaya çıkar. Performans

sergileyen ve dinleyicilerin bir kısmı arasındaki ilişkiden dolayı genellikle rekabete dayalı ortamlar eğlenceli ortamlara göre daha streslidir (Wilson & Roland 2002: 50). Steptoe ve Fiddler profesyonel, amatör müzisyenler ve müzik öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında olumsuz bir durumla karşılaşma düşüncesi eğilimi ve arkasından küçük bir yanlışın yapılması durumunda abartılı bir sonuçla karşılaşılma olasılığının hayal edildiği sonucuna ulaşmışlardır (Kemp 1993; 102,103).

2.1.6.3. Duyuşsal belirtiler

Duyuşsal ve bilişsel belirtiler birbiriyle oldukça yakın ilişki içerisinde. Çünkü olumsuz düşünceler olumsuz duyguların gelişmesine izin verir. Böylelikle yaşanan olumsuzluk duygusu performans kaygısı üzerinde etkili olabilmektedir. Daha önce belirtildiği üzere kaygı, olumsuz duyguların gelişiminin bir sonucudur. Dinleyici etkisi performans kaygısı üzerinde etkilidir ancak performansçı “zihinsel bagaj” kavramıyla ilişkili olarak zihni dolu bir şekilde sahneye düşüncelerle çıkarsa bu noktada kaygı yaşayabilir (Marshall, 2008).

Ely (1991; 35-39) performans kaygısına eşlik eden bazı duyguları şu şekilde tanımlamaktadır. Başarısızlık korkusu, sinirlilik, abartılmış korku duyguları ve yaygın bir panik duygusu. Andrews (1997; 159) seviyesinin insan davranışlarına göre belirlenebildiği sempatik ve parasempatik belirtileri tartışmaktadır. Ona göre bu belirtilerden bir tanesi mutlaka daha baskındır. Yüksek sempatik düzeye sahip olan bireyler çoğunlukla mükemmeliyetçi, çabuk sinirlenen bununla birlikte çabuk üzülebilen bireylerdir. Yüksek düzeyde parasempatik seviyeye sahip olan bireyler, gevşek ve uyuşuk davranışlar gösterir ve en iyi performanslarını sergilemek için ekstra uyarıcıya ihtiyaç duyarlar. Bu bireyler performans kaygısını yoğun olarak yaşamazlar ve işi devam ettirebilmeleri için de ekstra stres yaşamaları gerekmektedir. Başarılı bir performans sergileyebilmek için sempatik ve parasempatik sistemlerin dengeli bir şekilde var olması gerekmektedir.

2.1.6.4. Davranışsal belirtiler

Bilişsel ve duyuşsal belirtilerin birbiriyle yakın ilişki içinde olması gibi aynı şekilde davranışsal belirtiler, performans kaygısı ve fiziksel belirtilerle yakın ilişki içindedir. Ancak davranış değişikliklerine neden olan bilişsel semptomlar negatif düşüncelerin oluşumuna eşlik ederek davranışsal belirtilerin oluşmasında da etkili olmaktadır. Valentine (2002; 168, 169) performans kaygısında yaşanan davranışsal belirtilerin (titreme, sarsılma, sert bir yüz ifadesi ya da duruş ve ölü gibi bir ifade ya da sergilediği performansının değerini düşük olarak göstermek gibi) aynı zamanda kaygının da işaretleri olduğunu belirtmektedir. Brotons (1994; 64) performans sürecinde meydana gelen dizlerin ve ellerin titremesi, dudakların nemlenmesi, omuzları kaldırma, kol ve boyun kaslarında oluşan sertlik ve ifadesi olmayan donuk bir yüz ifadesi gibi belirtilerin kaygıya yönelik davranışsal belirtiler olduğundan söz etmektedir. Performans kaygısının davranışsal belirtileri büyük oranda performansın kalitesi üzerinde de etkili olmaktadır.

Davranışsal belirtilerin de eşlik etmesiyle performans kaygısı kişi için fobiye dönüşebilir. Bu durumda performansçı, kaygının getirdiği korku ve performansından kaynaklanan korkuyu beraberinde yaşar. Performans kaygısıyla baş etme konusundaki davranışsal belirtilerin etkisini azaltmak için uygulanan yaklaşımlardan biri sistematik olarak hassasiyetsizleştirmedir. Bu yöntem performans sırasındaki koşulların performansçı tarafından hayal edilerek kasların gevşetilmesi yöntemidir. Kas gerginliği performans kaygısının fiziksel ve davranışsal belirtilerindeki en sık görülen olumsuz belirtilerden biridir (Wilson & Roland 2002; 52).

2.1.7. Müzik Performans Kaygısının Performans Sürecindeki Aşamaları

Müzik Performans Kaygısının oluşumunda etkili olan süreçlerden bir kısmı müzik eserinin hazırlığından sahnelenmesi aşamasına kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu süreçte teknik ve müzikal yeterliliklerin oluşması kaygının oluşumunda önemli bir faktördür. Eserin çalışılması sürecinde farkındalığın artması kaygının nedenlerini anlamak açısından da önemlidir.

Slobada bir eserin performans açısından değerlendirildiği üç aşama olduğundan söz etmektedir. Ona göre bu üç aşama her müzisyen için farklıdır. Bazı müzisyenlerde deşifre diğerlerinden daha iyi iken eserle ilgili daha çok pratik yapması gerekmektedir. Bu tamamen müzisyenin seviyesi, kişisel özellikleri ve yeteneği ile ilişkilidir(Sloboda 1985: 67).

1. Önceden planlanmamış performans: Müzisyenin bir parçayı ilk defa okuması yani deşifre etmesidir.

2. Pratik yapma: Müzisyenin bir müzik parçasını en iyi şekilde seslendirebilmek için tekrar tekrar parçayı çalarak deneyimlemesidir.

3.Sonuçlanmış ürün: Müziğin profesyonel anlamda sahnede sergilenmesi demektir. Bu aşamada performans çoğunlukla ezberlenmiş olarak yapılmaktadır.

Müzik Performans Kaygısının oluşumuyla ilgili olarak Slobada (1985) müzik yeteneği ve becerisinin aynı zamanda müzisyenin eserin içinde geçen müzikal yapıları cümleleri ve kalıpları ne kadar anladığıyla ve bu kalıplar arasındaki etkileşimi nasıl sağladığıyla ilişkili bir yönü olduğunu belirtmektedir. Yeterli derecede pratik yapmak müzisyenin seviyesini belirleyen önemli bir faktördür. Çünkü müzisyenler için çalabilme becerisi pratik ve akıcı hale geldikçe otomatikleşmeye başlar. Bir müzisyenin performansı için iyi hazırlanmış olması aynı zamanda performansı ile ilgili kaygıyı daha az yaşamaya demektir. Ezberleme de bu konuyla dolaylı olarak ilişkilidir çünkü müzisyen parçasını yeterince prova etmiş ve esere hakimse, başka bir endişe kaynağı olan parçanın unutulması, ezberin tam olmaması gibi kaygıya neden olan bir etkeni de ortadan kaldırmış demektir.

2.1.7.1. Müziğin Anlatımı

Müziğin sunumu müzik performansı ile yakın ilişkilidir. Müzikal anlatım, bir performansın müzik unsurudur. Bir müzisyen sahnede müzikal anlatım konusunda ustalaştıkça performans kaygısı da azalacaktır. Çünkü stresli koşullarda müzikal

anlatıma odaklanmak müzisyenin performansı açısından yararlı olabilir. Bu durum müzisyene koşullar ya da beden kontrolünü yeterince sağlayamadığı durumlarda onun bile müziğin içinde kalarak duygularını anlatabilmesi için olanak sağlar.

Müzisyenin bir eserdeki ifadeyi uygulamaya karar verme şekli, bu kompozisyondaki müzik yapıları tarafından belirlenir. Çoğunlukla geniş bir repertuvara sahip profesyonel müzisyenler, hangi duyguyu eserin neresinde ve ne şekilde ifade edeceği ile ilgilenmez. İfade doğal olarak parçayı çalarken akış içinde ortaya çıkar. Slobada'ya (1994: 157) göre eserin ifade edilmesinde açıkça belirtilmiş bir sistem olsa bile yine de icracının stili performansın içinde parlayacaktır.

Müzikal ifadenin amacı dinleyiciye müziğin yapısını anlaması için yardımcı olmaktır (Slobada 1994: 159). Juslin ve Persson'a (2002: 219, 221) göre bir parçanın duygusal ifadesinin şekillenmesi performans için çok önemlidir. Çoğu sanatçı müzikal ifadeyi bir müzik parçasının performansdaki en önemli kısmı olarak görür. Ona göre öğretmenler öğrencilerini müzikal anlatımla mümkün olduğunca erken yaşta tanıştırmalıdır. Bu yapılmadığında müzikal anlatımdaki eksiklik öğrencilerin genellikle teknik açıdan oldukça yetkin ancak duygu yönünden yoksun olarak performanslarını sergilemelerine neden olmaktadır.

Müzikal anlatım öğrencilere küçük yaşlarda öğretilirse bu onların seviyelerinin gelişmesine katkıda bulunacak ve performans sırasında yaşadıkları kaygının azalmasını sağlayacaktır. Müzik kariyerinin başında performans kaygısıyla nasıl başa çıkılabileceğini öğrenmek çok önemlidir çünkü bu onların erken yaşta kaygıyla baş edebilmelerine yardımcı olacaktır.

2.1.7.2. Prova ve Pratik Yapma Süreci

Bir performansa hazırlanmanın en önemli aşamalarından biri prova ve pratik yapmaktır. Pratik yapma, müzisyenlerin performansla ilgili kaygılarını kontrol etmelerinde önemli bir etkidir. Çünkü çok iyi hazırlık yaptığını düşünen öğrencinin özgüveni daha yüksek olur ve yaptığı işe daha çok güvenir. Bir performansın

sonucunda dinleyici de doğrudan ya da dolaylı olarak müzisyenin bir performansa iyi hazırlanıp hazırlanmadığını anlayacaktır. Ünlü piyanist Paderowski pratiğin önemini şu sözleriyle ifade etmektedir (Barry&Hallam 2002; 151): “Eğer bir gün çalışmazsam ben anlarım, iki gün çalışmazsam eleştirmenler, üç gün çalışmazsam dinleyiciler anlar”. Bu cümle aynı zamanda, profesyonel müzisyenlerin, hatta müzik kariyerinin zirvesindeki kişilerin bile bir anlamda pratik yapmaya bağımlı olduğunu göstermektedir.

Sahnede bir performansın sergilenmesi çoğunlukla bir saatten az sürse de performansa hazırlanmak haftalarca, aylarca sürmektedir. Performans bir kerelik deneyimlenen bir durumdur. Her ne kadar psikologlar pratik yapmayı tekrara dayalı öğrenme becerisi olarak tanımlasalar da pratik yapmak aslında farklı aktivitelerin birbiriyle etkileşim içinde olmasını da gerektirir; ezberleme, teknik ustalığın gelişmesi ve çeşitli kişisel formülasyonlar gibi (Marshall, 2008).

Müzisyenlerin en çok deneyimledikleri süreç pratik yapmaktır. Prova ve pratik yapmak için çok zaman harcarlar. Dolayısıyla, doğal ortamında uygulamanın niteliği, gerçek performanstaki kalitenin ne olacağını büyük ölçüde belirlemektedir (Sloboda 1985: 90). Ericsson, Tesch, Romerand ve Krampe’e (1990) göre pratik yaparak kazanılan becerilerin özellikleri genetik olarak varolan yetenek özellikleriyle karşılaştırılabilecek düzeydedir. Pratik yapılarak kazanılan becerilerin kazanımı genetik faktörler kadar önemlidir.

Çoğunlukla başarılı müzisyenler genç yaşlarda pratik yapma konusunda istikrarı sağlayabilmiş ve uzun yıllar bu alışkanlıklarını sürdürebilmiş kişilerdir. Yine Sloboda’nın (1994; 162) dikkat çektiği bir başka konu ise pratik için harcanan zaman kadar bu süreçte nasıl çalışıldığı yani sürecin verimliliğidir. Çalışılan eser için kesin olarak belirlenmiş bir pratik yapma süresi yoktur. Her müzisyenin parçayı öğrenmek ve tekniği geliştirmek için farklı ihtiyaçları olabilir. Bu aynı zamanda kişinin fiziksel özelliklerine ve enstrümanındaki fiziksel ihtiyaçlarına veya yeterliliklerine göre değişmektedir (Andrews 1997; 206).

Pratik yapma sürecindeki temel hedef çalışılan eserle ilgili fiziksel yeterliliğin artırılarak performans sırasında müzisyenin tereddüt etmeyeceği rahatlığa ulaşana kadar çalışmasıdır. Bir müzisyen için enstrümanı veya çalıştığı eserle ilgili fiziksel gereklilikleri ve bu konuda kendi yeterliliğini bilmesi önemlidir. Eğer enstrümanları ve kendileriyle ilgili fiziksel güçlüklerle nasıl başa çıkacaklarını biliyorlarsa, performansın bu yönüyle daha az uğraşacaklarıdır. Bu durumda kendilerini güvende hissedecekler ve performans kaygısıyla baş etme konusunda daha etkin olacaklardır.

Barry ve Hallam (2002; 151) müzisyenlerin teknik yeterlik kazanmak, yeni repertuar öğrenmek, müzikal yorum geliştirmek, müziği ezberlemek ve performanslara hazırlanmak için pratik yaptıklarını belirtmektedir. Buna göre pratik yapmak bir performans hazırlama yöntemidir. Dolayısıyla bir anlamda performans kaygısının etkilerini azaltmanın başka yoludur.

Barry ve Hallam'a (2002; 152) göre pratik yapma sürecinde aşağıda belirtilen etkenler gerçekleşiyorsa bu süreçten en etkili şekilde yarar sağlanabilir.

1. Bir müzisyen kendi düşüncelerini sürece yansıtıyorsa; eksiklerini, yapması gerekenleri farkındaysa (üstbilgi)
2. Fiziksel uygulamalar ile zihinsel farkındalıkları birleştirebiliyorsa (bilişsel prova)
3. Amaç odaklı ve organize bir şekilde çalışabiliyorsa,
4. Çalışacağı eserlerle ilgili yeterli analiz ve incelemeyi yapmışsa,
5. Düzenli ve kısa oturumlarla pratik yapabiliyorsa,
6. İçsel motivasyonunu sağlayabiliyorsa,
7. Profesyonel müzisyenlerin veya öğretmenlerinin çalıştığı eserle ilgili kayıtlarını dinliyorsa prova ve pratik sürecini etkili bir şekilde tamamlayabilir.

Bununla beraber çok pratik yapmanın her zaman müzisyeni mükemmel hale getirdiği düşüncesi ise her zaman doğru değildir. Etkili stratejiler kullanılmazsa pratik yapmak, istenilen sonuçlara ulaşmada yeterli olmayabilir. Pratik yapma

sürecinin daha etkili olması için çeşitli değişkenlerin birarada işliyor olması gerekir. Bu etmenlerin tüm amacı çalışılan esere mümkün olduğunca hâkim olabilmek ve eseri her yönüyle iyi kavramaktır. Marshall'a (2008) göre bu teknikler performansla ilgili endişelerin ortadan kalkmasına da yardımcı olmaktadır. Müzisyen daha çok pratik yapıp çalıştığı esere daha çok hakim oldukça performansıda daha iyi bir seviyeye gelecek dolayısıyla parmaklarının, elinin, kolunun durumu veya çıkan sesin ne olacağı konusunda endişelenmesine gerek kalmayacaktır. Bu yüzden pratik yapma ve bu sürece dahil etmenler müzisyenin performans kaygısıyla baş etmesinde hayati bir önem taşımaktadır.

2.1.7.3. Deşifre

. Deşifre, performans kaygısıyla doğrudan ilişkili olmasa da eserin çalışılması sürecine yardımcı olarak dolaylı bir şekilde kaygı üzerinde etkili olabilmektedir. Deşifre öğretiminde kullanılan farklı teknikler ve beceriler performans kaygısını etkileyebilmektedir. Müzisyenler bir performans için ne kadar iyi hazırlanırsa, diğer teknik sorunlarla o kadar az ilgilenir ve performansa odaklanmaları daha kolay olur. Bu durum performans kaygısını azaltacaktır çünkü yeteri kadar hazırlık yapmış veya hazır olduğunu düşünen bir öğrenci daha az stres yaşayacaktır.

Deşifre, notaların çeşitli kalıplar ve gruplar içerisinde tanınmasıdır. Deşifre aynı zamanda okuma ve motor becerileri aynı anda içermektedir çünkü müzisyen hemen öncesinde okumuş olduğu notaları çalarken aynı anda arkasından gelen nota kalıbını okumaktadır. Bu yüzden iyi bir deşifrede performansçı notaları ve kalıpları hızlıca okuyup tanımlayabilmelidir. Gabrielsson (1999: 509) deşifreyi, üzerinde herhangi bir şekilde önceden pratik yapılmamış bir eser üzerine yapılan ilk okuma olarak tanımlamaktadır.

Performans sergileyen kişiler notalardan ziyade cümle kalıplarını okuduğunda notalarda yapılan küçük yanlışlıklar dikkat çekici olmayacağı ve performans üzerinde olumsuz etki bırakmayacağı düşünülür. Parçayı çalmadan önceki zihinsel

hazır bulunmuşluk, müzikle ilgili önemli bazı öğeler üzerindeki dikkati arttırmaktadır; ton, zamanlama, cümleler, olası zorluklar ve karşılaşılabilecek sıkıntılar. Performansçı iyi bir deşifre sürecinde de yüksek düzeyde konsantrasyon sağlayarak müzikle ilgili öğelerin başarısını arttıracaktır ki bu da performansını doğrudan olumlu etkileyecektir. Bununla beraber performansçı çalıştığı eserlerin stiline benzer eserleri deşifre ederek deşifresini güçlendirebilir. Bu şekilde konsantrasyon sağlamak performans kaygısının azalmasına da yardımcı olacaktır. Marshall'a (2008) göre müzisyenler deşifre yapabilecekleri bir seviyede konsantre olabilirlerse konser sırasında da konsantre olabilecekler ve böylelikle performans kaygılarının performanslarının önüne geçmesine izin vermeyeceklerdir.

Clara Schumann ve Felix Mendelssohn gibi bestecilerden önce, eserler dinleyicinin önünde seslendirilmeden önce kapsamlı bir şekilde prova edilirdi. Bunun nedeni o dönem yapılan müziklerin stil ve ifade bakımından birbirine çok benzer olması, aynı eserin birkaç kereden fazla sergilenmemesi ve bestecilerin eserlerinin intihal edilmesinden korkmasıydı. O dönem müzisyenlerinde çocuk yaştaki müzisyenlerin deşifre seviyesine sahip olmaları bir yetenek göstergesi ve hatta deha örneği olarak görülmekteydi. Bu bestecilerin içinde Mozart, Mendelssohn, Czerny ve Liszt'i saymak mümkündür. Günümüzde ise deşifre eski dönemlerdekinden farklı olarak ve doğrudan değil dolaylı olarak performansı etkilemektedir (Lehmann&McArthur 2002; 136,137). Deşifre pek çok açıdan performansa katkı sağlayabilmesinin yanında, performans kaygısının oluşumuna ve kontrolüne etkilerinden dolayı konuya gereken değerin verilip müzik eğitimi sürecine yeteri kadar dahil edilmesi önemlidir. Deşifre yeteneği, müzisyenlerin çalarken kendilerini güvende hissetmelerini sağlar ve bu güven performansı etkiler.

Slobada (1985) deşifre eğitiminin pek çok öğrenci için sıkıcı ve zorlayıcı olabildiğini ve sıklıkla derslerde en çok tercih edilen kısım olmadığını belirtmektedir. Bu konudaki genel eğilim küçük yaştaki müzisyenlerin parçalarını kısa sürede ezberleyerek mümkün olduğunca az deşifre yaparak öğrenmesi yönündedir. Bununla beraber deşifrenin gelişmesi açısından bakıldığında bu durum çok iyi algılanmayabilir. Bu durumda deşifreyi sadece öğretmenin derste verdiği parçayla

sınırlandırmış olurlar. Deşifre seviyesi kötüyse parçalar daha çok ezberlenir, ezberleme daha çok oldukça deşifre seviyesi gelişemez. Bu nedenle müzik eğitiminin önemli bir ögesi olan deşifrenin iyi seviyede olması önemlidir ve aynı zamanda küçük yaştaki öğrencilerin yeni parçaları öğrenmesi açısından da yararlıdır (Sloboda 1985; 68).

Sloboda'ya (1985; 90) göre müzisyenlerin erken yaşta deşifrenin önemini anlaması performans kaygısı konusunda onlara yardımcı olacaktır. Öğrenciler kendilerini daha güvenli ve öz-güvenli hissedecekleri için de sahnede daha rahat olacaklardır. Özellikle ileri seviyede bir sınav performansta deşifre becerisinin iyi düzeyde olması ve eserin ifadesinin iyi olmasıyla müzikaliteye de önem verilmektedir.

Deşifre ve müzik performans kaygısı arasındaki bir ilişkide deşifre seviyesinin iyi olmasının eserin içinde ya da sahnede ne ile karşılaşılacağı konusunda kişide oluşan gerilimi ve baskıyı azaltmasına yardımcı olmasıdır. Bu durum müzisyenin neyle uğraşacağı, eserin zorlayıcı noktaları konusundaki farkındalığını da arttırarak sahnede oluşabilecek performans kaygısı için yardımcı olabilir. Bu durumda parçanın olası unutulması halinde deşifre becerisi iyi olan bir müzisyenin sahnede anlık olarak problemi çözebileceğine dair kişisel inancı oluşmuştur. Sahnede performans sergileyenler söz konusu stresli durumlarla karşılaştıklarında öngörülerine güvenirlir ve stres yaratan duygularını kontrol edebilme konusunda daha başarılı olabilirler.

Bununla beraber deşifre becerisinin performansa birebir ve doğrudan katkısı olmayabilir. Bu konudaki çeşitli görüşler deşifre becerisi ve performans arasındaki ilişkiyi pozitif ve negatif yönlü olarak açıklamaktadır. Lehrmann ve Mc Arthur (2002; 135) müzisyenlerin çok farklı düzeylerde deşifre seviyelerine sahip olduğu ve bu seviyelerinin onların performans düzeyleriyle ilgili olmadığını belirtmektedir. Bu konuda çeşitli görüş farklılıkları da bulunmaktadır. Bazı uzmanlara göre çalıcılık anlamında çok iyi olan müzisyenlerin deşifre düzeyleri aynı oranda iyi olmamaktadır ya da çalıcılık anlamında çok iyi olmayan müzisyenlerin deşifre düzeyleri oldukça

iyi olabilmektedir. Bunun karşıt görüşü de deşifresi iyi olan müzisyenlerin çalıcılık anlamında da daha iyi müzisyen olduklarını ya da deşifre seviyesi yeterince iyi olmayan müzisyenlerde çalıcılık seviyesinin de yeteri kadar iyi olmadığını savunmaktadır.

Lehrmann ve Mc Arthur'a (2002; 139) göre eğitim ve pratik yapma, deşifre başarısı için önemli öngörücülerdir. Deşifre yeteneği müzik yeteneğinin bir belirleyicisi değildir. Deşifrenin günümüzde müzisyenlerin hayatında önemli rol oynamasının nedeni müziğin hızlı bir şekilde öğrenilmesi ve yeniyi adapte olma sürecinde müzisyene yardım etmesi ve aynı zamanda aynı seviyedeki diğer müzisyenlerle çalabilmeleri için imkân tanınmasıdır. Bununla beraber deşifre müziği daha hızlı öğrenmek için yararlı bir araçtır ve böylelikle de sahne performansına hazırlanmak için daha çok zaman kalmaktadır. Konsere hazırlanmak için daha çok ve daha uzun zaman ayırmak performans kaygısının azaltılması açısından önemlidir. Müzik eğitimi sürecinde deşifre ve pratik yapma beraber gelişen ve birbirini geliştiren iki öğedir.

2.1.7.4. Ezber

Ezber, müzik performansına hazırlanma sürecindeki önemli öğelerden biridir. Birçok eser performans sergilenmeden önce ezberlenir ve sahnedeki en kritik stresli konulardan birini de ezber konusu oluşturur. Çünkü sahnede önceden ezberlenmiş eserlerin unutulma ihtimali her müzisyenin zaman zaman yaşadığı ve yaşamaktan da korktuğu bir durumdur. Bu ihtimal dahilinde oluşan gerilim duygusu performans kaygısını arttırabilir. Bu yüzden ezberlemenin doğru şekilde yapılmasının performansa olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Aiello ve Williamon (2002;167) Royal College of Music London' da performans kaygısı üzerine yaptıkları çalışmada müzikte ezberleme konusuyla ilgili son yıllarda yapılan pek çok çalışma bulunduğunu belirtmişlerdir. İyi bir hafıza ile ilgili genel teoriler müzisyenlerin müziği nasıl ezberlediğinin keşfedilmesine yardımcı olur. Son yıllarda yapılan çalışmalara göre işitsel, kinestetik ve görsel bilgiler müzik hafızasının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ezberleme stratejileri ise

performansının teknik ve müzikal seviyesine olduğu kadar eserin ezberlenebilme düzeyi ve stiline de bağlıdır. Müziğin dönemsel özellikleri ve stiline uygun olarak doğaçlama öğrenebilmek de ezberleme becerisine katkıda bulunmaktadır.

Müziğin ezberlenmesi müzisyenin hayatında pek çok farklı açılardan önem taşımaktadır. Ezbere ve hafızaya katkı sağlayan bir diğer unsur ise “tonal bellek”tir ve bütün olarak müzik yeteneği açısından da önemli bir özellik olarak görülmektedir. Müzik yeteneğini ölçen sınavlarda hafızaya dair testler işitme testinin bir parçası olarak görülmektedir. Bununla beraber müzik hafızası için tonal belleği ölçen Seashore Ölçeği (Seashore Measure of Tonal Memory) ve Kwalwasser&Dykema ölçeği (Kwalwasser& Dykema Test of Tonal Memory) gibi ölçekler de kullanılmaktadır (Marshall, 2008). Bazı görüşler bu testlerin müziği hafızadan çalabilen müzisyenlerin yeteneğinin seviyesiyle ya da müzikalitesiyle ilgili bir ölçüt vermediğini bu yüzden tonal hafıza testlerinden alınan yüksek puanların o kişilerin iyi bir müzisyen olduğu anlamına gelmediğini savunmaktadır. Ya da bunun tersi bir görüş olarak bazı uzmanlar tonal bellek puanı düşük olan bir müzisyenin kötü bir performansa ya da müzikaliteye sahip olmasının çok olası bir durum olduğundan söz etmektedir (Lundin 1967; 125,127).

Matthay’a (1913, 1926) göre müziği ezberlemek için üç öğenin beraber işlemesi gerekir (Williamson 2002: 167). Bu öğeler ve işleme süreci aşağıdaki gibidir:

1. İşitsel bellek: Parçanın tonunu hayal etmek, müziğin akışında karşılaşılabilecek olayları işitsel olarak tahmin etmek ve bir performansın ilerlemesini bunlarla aynı anda yerine getirebilmek.
2. Görsel bellek: Notaların görüntüsü ve performans sırasında çevrede var olan diğer öğelerin görüntüsünü canlandırabilmek.
3. Kinestetik bellek: Parmaklar, kaslar ve dokunsal hafızaya ait öğelerin müzisyenlerin motor becerilerini otomatik olarak gerçekleştirmesi.

Bir parçayı ezbere çalmanın stresli ve zor olduğu bilinmektedir. Bununla beraber pek çok nedenden ötürü müzisyenlerin ezbere çalmayı tercih ettiği de bilinmektedir. Çoğunlukla bu durum müzisyen tarafından aynı zamanda dinleyiciyle iletişim kurmanın da bir yolu gibi düşünülür. Ezber müzisyene kendi düşüncelerini sunabilmesi için daha fazla özgürlük verir. Williamon (2002) çalışmasında dinleyicilerin ezber yapılmamış performanslara oranla ezbere performanslara daha yüksek puan verdiğini ve ezbere yapılmış performanslarda dinleyici ile iletişimin daha yoğun olduğunu belirtmiştir. Bu özellikle dinleyicilerin de çoğunlukla müzisyen grubundan olduğu ortamlarda daha çok geçerlidir (Aiello& Williamon 2002; 168, 169). Dinleyici faktörü performans kaygısında büyük rol oynadığı için ezberlemenin önemi bu noktada daha çok ortaya çıkmaktadır.

Edwin Hughes ezbere müzik yapmayı müzisyenin dinleyici ile arasında kurduğu psikolojik iletişim ve duyguları doğrudan ifade edebilme özgürlüğü olarak tanımlamaktadır (Huges, Akt: Williamon 2002; 114).Dinleyici ve çevresel etmenler kaygının oluşumunda sahnedeki müzisyen için oldukça etkili iki öğedir. Müzisyenin dinleyiciyle iletişim kurabilme noktasına gelmesi aynı zamanda dinleyiciyle arasında bir bağ olduğu hissini yaşamasını sağlar. Bu duygu performans kaygısının daha az hissedilmesine ve odak noktasının performansın kendisine dönmesini sağlar.

Williamon' a (2002) göre eserdeki tüm notaların öğrenilmesi ve eserin ezbere alınmasındaki zorluğun yanında sahnede performans sergilemenin stresi de kaygının oluşumunu tetikler. Birçok müzisyen bu şekilde stresli bir durumu aşabilmek için çok fazla tekrar yaparak çalışmayı sürdürmektedir ki bunun en önemli nedenlerinden biri de ezber unutulsa bile performansa devam edebilme ihtimalinin yüksek olmasıdır. Ancak buna karşın Williamon bu stratejilerin birçoğunun yeterli olmadığını ve ezberin hatırlanması konusunda yine de sorunlarla karşılaşılacağını belirtmektedir. Ona göre hafızanın kaybı ya da ezberin unutulma ihtimali de performans kaygısının en önemli nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Müzisyenlerin belleği bilgiyi olabildiğince doğru hatırlayacak şekilde eğitilebilirse, performans sırasında yaşanan hafıza kaybı ve bu nedenle oluşan stres ve kaygının oluşumu üzerinde olumlu etkiler yaratabilir.

Williamon ezberlemenin gelişimini desteklemesi açısından öğretmenlerin öğrencilerine ezberledikleri parçaları çalma konusunda farklı yollar deneterek fırsatlar yaratması gerektiğini belirtmektedir. Böyle bir çalışma tarzında aynı zamanda öğrenci dinleyicilerin eleştirilerine ve yüksek beklentilerine de alıştırmış olacaktır (Williamon 2002; 118).

Ezberleme ile ilgili diğer bir konu ise kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek konusudur. Aiello ve Willamon (2002) kısa süreli belleğin bilgileri kısa süreliğine hafızaya alırken, bilgiyi kısa süreli saklama ve baskılama özelliğine sahip olduğunu belirtmektedir. Bir eserin notalarını ezberleme ve deşifre yapma aşamalarında kısa süreli bellek kullanılabilir. Uzun süreli bellek ise bilgiyi depolama konusunda daha kalıcıdır ve uzun süreli zaman periyodlarında dahi olsa bilginin tekrar çağrışım yapmasına neden olur. Bu yüzden performans sergileyen müzisyenlerin ezberlediklerini hatırlayabilmeleri için uzun süreli belleğin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Aiello&Williamon 2002; 170). Uzun süreli bellek performans sırasında çağrışım yapmaya yardımcı olarak müzisyenin tereddütsüz bir şekilde müziğin akışına devam edebilmesini sağlar. Uzun süreli bellek bilgiyi arar ve tereddüte gerek kalmadan bilgiyi sağlar (Aiello & Williamon 2002; 170). Bu dengenin korunması müzisyen açısından oldukça önemlidir çünkü stresli koşullar altında bile müzisyenin belleğinde çağrışımın doğru şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğer kısa ve uzun süreli bellek uyum içinde çalışıp tereddütsüz bir şekilde müzisyen için gerekli bilgileri sağlarsa başarılı bir performansın oluşmasına yardımcı olur.

Williamon'a (2002) ezberleme aşamasında diğer önemli etken ise eserin müzik stiline ve dönem özelliklerinin dikkate alınarak çalışılmış olması ve belli teknik davranış kalıplarıyla ilgili önceden hazırlık yapılmış olmasıdır. Bu noktada, müzisyen sadece önceki deneyimlerinden bilgi toplamakla da kalmaz, müziğin stiline göre parçayı ezberleme biçimini belirler. Örneğin, çağdaş döneme ait bir eseri ezberlemek zordur, çünkü çoğunlukla tonal değildir. Bu durumda, eserin deşifresi yapıldıktan sonra ve eser çalışılmadan önce analizinin yapılması eserin ezberlenmesi açısından da kolaylık sağlayacaktır. Williamon (2002) Piyanist Claude Frank'ın

duyumu zor olan müzikleri ezberlemenin daha zor olduğunu belirttiğine değinmektedir. Çağdaş dönem müziği gibi müzikleri ezberlemek için kendini zorladığını ancak yine de kolayca unutma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Piyanist Rudolf Firkusny modern eserlerdeki armonik yapının daha kompleks bir yapı içerdiğini ve ezber yapabilmek için daha çok konsantrasyona ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Williamon 2002; 175).

Yapılan çalışmalar ilginin ve motivasyonun yoğun olduğu bir alandaki bilgiyi depolama ile oluşmuş bilgi ve becerilerin, hafızanın güçlenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu yüzden müzik kariyerleri boyunca ezberlerini kullanan profesyonel müzisyenlerin geniş bir hafıza yeteneklerine sahip oldukları görülmektedir. Belli bir alandaki bu bilgi ve davranış birikimi hafıza kayıplarının önüne geçer ve böylece stresin azalmasına ve kaygının kontrol edilebilmesine de olanak sağlar.

Müzik hafızasını ve ezberi geliştirmek için önerilebilecek tüm yöntemler dolayısıyla performans kaygısının azaltılması açısından da önem taşımaktadır. Performansla ilgili öz kontrol duygusuna sahip olmanın önemi bu aşamada da önem kazanmaktadır. Performans sırasında yaşanan kısa süreli hafıza kaybı ya da ezberin unutulması bir performansçının en büyük korkularından biridir ve bu yüzden performansçı sahneye çıkmadan çok önce kaygı başlamış olur. Eğer parçayı unutursa ne olacağını önceden düşünmeye başlar ve zihni bu durum sonucunda oluşabilecek en kötü senaryoları üretir. Bu yüzden hafızayı eğitmek ve geliştirmek performans kaygısının kontrolü açısından önemlidir (Marshall, 2008).

2.1.8. Performans Açısından Kaygının Gerekliliği

Kaygı kavramı sözcüğün kökeninin kaynağı itibarıyla olumsuz duygu ve düşünceler ile buna bağlı olarak ortaya çıkan belirtileri ifade etmektedir. Çünkü kaygı kavramı ortaya çıkışından önce korku ve stres kavramlarıyla beraber ele alınmıştır. İlerleyen yıllarda kaygı korkudan ayrı bir kavram olarak ele alınmıştır. Stresden temel olarak farkı da uzun süreli ve kalıcı bir özellik göstermesidir. Bu

özelliklerinden ötürü kaygı, performansı çoğu zaman olumsuz etkileyen yönüyle ortaya çıkmaktadır. Performans sergileyen bir müzisyenin rahat olması, kendini güvende hissetmesi performansçı için olduğu kadar müziğin akışı ve dinleyiciye yansıyan kısmı açısından da önem taşımaktadır. Bununla beraber yapılan çalışmalar kaygının aynı zamanda organizmayı uyarıcı etkisi olduğundan da söz etmektedir. Bir işe başlamak, sürdürebilmek ve sonuca başarılı bir şekilde ulaştırabilmek için organizmanın uyarılması önem taşımaktadır. Bir iş belli bir zamanda ve belli bir standarda uygun olarak yapması gerektiğini düşünen kişi, belli bir oranda kaygı yaşayabilir ancak bu durum onun aynı zamanda o işi yapabilmesi için gereken enerji ve motivasyonunu sağlayarak konsantrasyonunu, hızını artırır ve konyla ilişkili öğelere karşı duyarlılığını arttırarak ortaya başarılı bir iş çıkarabilme konusunda ona destek olur. Bu noktada performansın başarılı olabilmesi için kaygının oluşumda kaygının ne düzeyde olduğu ve kişinin bunu ne kadar tolere edebildiği daha önemlidir.

Kaygının çok olması korku, endişe, stres duygularının artmasına neden olmaktadır. “Inverted U” hipotezi uyarılma ve performans arasındaki ilişkiyi açıklamak için tartışılan modellerden biridir. Buna göre uyarılma arttığında performans da artar fakat eğer uyarılma çok fazla artarsa performans bozulabilir (Broahurst, 1957, Hebb, 1955; akt. Rensburg, 2005).

Jackson and Csikszentmihalyi (1999) yeterli düzeyde kaygının, bireyin performansını ve performansın gereksinimlerinin karşılanmasını desteklediğini ve böylelikle bireyin kaygısını olumlu yönlendirebileceğini belirtmektedir (Jones, 1993; Papageorgi, 2013). Savaş ya da kaç tekniği yüksek kaygı içeren durumlarda ortaya çıkar ve öğrencileri savaşma konusunda motive ederek iyi bir performans için gerekli hazırlığın yapılması konusunda destek sağlar (Martin and Marsch 2008).

Performans kaygısının bütünüyle olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesinden ziyade kaygının derecesi ve kişinin bu konudaki duyarlılığı daha önemlidir. Bu yönüyle müzik performans kaygısının karmaşık bir süreç izlediğini söylemek mümkündür. Kaygı, uyarılma ve performans arasındaki ilişkiyi

açıklayan Ters-U hipotezi, Yerkes Dodson Kanunu, Cattell'in teorisi ve Katastrofik modellerin ortak noktası, kaygının yeterli düzeyde ve birey tarafından yönetilebilir durumda olduğunda performans açısından olumlu etkileri olduğunu ve buna karşın çok fazla olduğunda ise rahatsız edici sonuçları olabileceğini savunmaktadır.

2.1.9. Müzik Performans Kaygısının Ergenlerin Yaşamındaki Rolü

Müzik Performans Kaygısını etkileyen ve kaygının nedeni olan birçok etken olmakla beraber bazı değişkenlerin kaygıyla nasıl bir ilişki içinde olduğunu bilmek kaygının kontrol edilebilmesi ve ileriye dönük olumlu duygu, düşünceler oluşturma ve olumlu davranışlar geliştirebilme açısından önem taşımaktadır. Müzik eğitimi bireyin hayatında çoğunlukla ergenlik öncesi dönemde başlayıp uzun süreli bir eğitim dönemini kapsamaktadır. Ergenlik dönemi ise müzik eğitimi sürecinin yoğunlaştığı topluluk önünde sınav ve sahnede olma gibi durumların eğitim sürecine dahil olduğu bir dönemdir. Bu süreçte müzik performans kaygısının oluşumu ve şekillenmesinin öneminden söz edilebilir. Kenny (2006) ergenlerle yürüttüğü çalışmasında müzik performans kaygısının genellikle müzik eğitimi sürecinin ilk aşamalarında oluştuğunu ve bu tip bir rahatsızlığın yetişkinlikte de devam ederek kalıcı bir özellik gösterdiğinden söz etmektedir.

Profesyonel eğitim sürecinden geçen müzisyenlerde, yüksek mükemmeliyetçilik seviyesine bağlı olarak kaygının daha yüksek oranda görülmesi, kişinin performansını, daha önemlisi de psikolojik durumunu ve sağlığını negatif bir şekilde etkilemektedir. Performans kaygısı, özellikle genç müzisyenlerin kaygıyla nasıl başa çıkacağı konusunda aşına olmadığı ve bunun sonucunda yüksek seviyede psikolojik uyarılmayla karşı karşıya kaldığı bir durum olmaktadır (Patston ve Osborne, 2015: akt. Baydağ ve Alpagut, 2016).

Çalgısı aracılığıyla aldığı eğitim bir gencin hayatında önemli bir deneyimdir. Çoğunlukla bire bir eğitim aldığı ilk deneyimi olma ihtimali yüksektir. Bu noktada kaygının oluşumunda, şekillenmesinde ve kalıcı bir rahatsızlık durumuna geçip geçmeyeceğini etkileyen faktörlerden biri de öğretmenin yaklaşımı ve ders ortamıdır.

Yapılan çalışmalar çocukluk ve ergenlik döneminde yürütülen ders ortamlarının yetişkinlik dönemindeki ders ortamlarına göre öğrencilerin duygu ve düşünceleri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu süreçte öğretmenin tutumu ergenlik dönemindeki bir öğrencinin performans kaygısıyla ilgili algılarının oluşmasında önemli ve belirleyici bir konu olabilmektedir. Patson ve Waters (2013) öğretmenin önemli rollerinden birinin öğrencinin çalarken eğlenebileceği, sınavlar ve etkinliklerin bir sonucu olan performanslarına da katkı sağlayacak şekilde destek olmak olduğunu belirtmektedir. Kenny (2011) çalışmasında gerçekçi hedefler belirleme ve çeşitli yaş gruplarına göre dersi yaratıcı aktivitelerle şekillendiren öğretmenlerin, öğrencilerinin performans sonuçlarında müzik başarısının tek ölçüt olarak kabul eden öğretmenlere göre kaygı yaratma ya da kaygı uyandırma konusunda daha olumlu sonuçlara ulaşabildiklerini belirtmektedir.

Müzik Performans kaygısı her yaşta müzisyende amatör ya da profesyonel ayırt etmeksizin görülebilir. Ergenlik döneminde daha sık görülmesinin yanında küçük yaşlarda da görülebilmektedir. Literatürde 3 yaşında dahi müzik performansının görüldüğü ile ilgili çalışmalara rastlanırken (Boucher & Ryan, 2011) ergenlik döneminde önemli ölçüde arttığı ve 15 yaşında doruk noktasına ulaştığı belirtmektedir (Osborne & Kenny, 2005; Osborne, Kenny, & Holsomback, 2005).

Ergen bir müzisyenin hayatında kaygıyı etkileyen bir diğer unsurun bu dönemde kendisine ve çevresine dair algılarını oluşturarak sosyal çevresinin eskisinden daha çok hayatında etkili olmasıdır. Nagel' e (1987) göre müzisyenlerin birçoğu çalışmalarına 12 yaşından önce başlar ve mesleki kararlar geç gençlik döneminde ya da genç yetişkinlik döneminde oluşur ki, bu dönem aynı zamanda müzik derslerinin yoğunlaştığı, mesleki yaşamla ilgili düşünce ve davranışların biçimlendiği bir dönemdir. Bu süreçte, genç müzisyenler kendi sosyal çevrelerini çok büyük oranda mesleki çevreleriyle oluşturmaktadır. Bu sınırlı çevre bireyin kişisel gelişimi ve sosyal uyumunda belirleyici etkilere sahiptir ve bu durum aynı zamanda müzik performans kaygısının kaynağını ve oluşumunu da beslemektedir.

Lee'ye (2002) göre ise erken ergenlik dönemi çocukların, öz-kontrol, özgüven dolu olduğu hatta kendilerini öven bireyler olarak narsistik gelişim özellikleri gösterdikleri bir dönemdir. Dolayısıyla topluluk önündeki performansları da tamamen doğal olmaktadır. Sonraki dönem olan geç-ergenlik döneminde akranlarının onu nasıl algıladığı ve kritik ettiği kendini nasıl algıladığından daha önemli olmaktadır. Bu noktada ergenin kendisi ve diğerleri arasındaki çatışmanın müzik performans kaygısının en önemli nedenlerinden biri olduğu ve kaygının tam olarak bu noktada ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Yapılan çalışmalarda konservatuvar eğitiminin ergenlik döneminin neredeyse tüm aşamalarını ve profesyonel, mesleki bir eğitim sürecini kapsamından ötürü kaygı konusunun biraz daha hassaslaştığı bir dönem olduğu görülmektedir. Bununla beraber konservatuvar öğrencilerinin dünya çapındaki orkestralardaki profesyonellerden daha fazla performans kaygısına sahip olduğuna dair bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Steptoe ve Fidler, 1987). Müzik performans kaygısının üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin %21'inde önemli ölçüde sıkıntıya ve müzik performansında bozulmaya neden olduğu görülmüştür (Wesner vd, 1990).

Konservatuvar öğrencilerinin kaygı düzeyinin daha yüksek olmasında etkili olan bazı belirleyici faktörleri;

1. Eğitim hayatının küçük yaşlardan itibaren başlaması bununla beraber en uzun sürecinin ergenlik dönemine denk gelmesi ve ergenlik döneminde yaşanan duygusal değişimlerin buna eşlik etmesi,

2. Usta-çırak ilişkisi üzerine kurgulanmış bir ders ortamında öğretmenin tutumunun çok fazla önemli hale gelmesi ve sağlıklı olmayan yaklaşımların kaygıyı beslemesi,

3. İlerleyen eğitim sürecinde uzun çalışma ve prova saatleriyle beraber öğrencinin daha az sosyalleşmesi ve çevresini büyük oranda mesleki ve sınırlı sayıda kişiden oluşturması ve bu mevcut çevrenin mesleki beklentiler konusunda öğrencinin

üzerinde gizli veya açık şekilde baskı oluşturmaları olarak tanımlamak mümkündür (Osborne vd, 2014).

Bununla beraber Marshall'a (2008) göre müziğe ait öğeler; müzikal ifade, deşifre, ezberleme gibi konularda öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren daha donanımlı hale gelmesi önemlidir çünkü bu şekilde müzik performanslarına ilişkin kaygıları da azalacaktır. Bu da performans kaygısı kavramının anlaşılmasında ve kaygının oluşumunda yaş faktörünün etkili olduğunu göstermektedir.

Müzik performans kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda, ergenlerle ilgili çalışmaların çokluğu dikkat çekmektedir. MPK'nın her yaşta görülebildiği ortaya çıkmış olsa da ergenlik dönemindeki yoğun ruhsal ve fiziksel süreçler kaygının olası etkilerinde ve kaygıya ilişkin kalıcı düşünce biçimlerinin oluşmasında etkilidir.

2.2. Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim ve Duygusal Zekâ

Doğumdan başlayarak insan yaşamını içine alan gelişim dönemleri incelendiğinde bireyin yaşamında bazı kritik devrelerin yaşandığı görülmektedir. Bunlardan birisi de ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemini ruh bilimciler, çalkantılı, tedirgin çelişkilerle dolu, hızlı bir büyüme çağı, bağımsızlığa yönelme ve cinsel uyanış dönemi olarak tanımlanmaktadır. Normal her ergen az ya da çok bu ruhsal sıkıntıları geçirebilir. Ergenin hem kendi içinde hem çevre ile ilişkilerinden kaynaklanan beklentileri vardır (Doğan, 2007; 172).

Ergenlikteki duygusal gelişim ve değişim açısından görülen en dikkat çekici nokta ise duygu yoğunluğundaki artma ve duygulardaki dengesizliktir. Bu dönemde duygusal dalgalanmalar sıkça yaşanır. Bu dalgalanmalar olumlu pek çok özelliğin yanında olumsuz duygu ve düşüncelerin de açığa çıkmasını tetikleyebilir. Kaygı bozuklukları, huzursuzluk, depresyon gibi olumsuz duygu ve durumlarla sıkça karşılaşılabilir.

Nazlı (2011) bu evredeki ergenlerin zihinsel olarak daha soyut ve kendi merkezinin dışında düşünmeye başladığını; kendisi, başkaları ve dünya hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapabildiğini belirtmiştir. Duygusal olarak ise bu evredeki ergenlerin itaat ile özerklik arasında çatışma yaşamaya devam ettiğini ve çevresindeki yetişkinlerle çatışmaya girebildiğini belirtmiştir. Sosyal gelişim açısından ise orta ergenlik evresinin bir geçiş evresi olduğunu ve bu evrede ergenin “iyi çocuk olma” çabasının azaldığını, “sosyal düzeni” daha çok önemsemeye başladığını dile getirmiştir. Havighrust (1972) ise ergenlik döneminde kazanılması gereken gelişim görevlerini şu şekilde maddeleştirmiştir (Akt. Yeşilyaprak, 2005) .

- Sevilme, sevme, sevgisini başkaları ile paylaşmayı öğrenme,
- Değişen toplumsal gruplara dahil olmayı, bu gruplardaki değişik rolleri ve kendi rolünü öğrenme,
- Kendi cinsinin psiko-sosyal, biyolojik rolünü öğrenerek buna uygun davranışlar, tavırlar geliştirme,
- Başkalarına ve topluma karşı ödevlerini kavrayacak bir vicdan duygusu, ahlak anlayışı ve değerler sistemi geliştirme,
- Kendisindeki fiziksel değişimleri kabul etme,
- Soyut kavramları anlama, oluşturma yeteneği geliştirme,
- Fiziksel çevre ve dünyasını keşfedip kontrol etmeyi öğrenme,
- Evlenme ve aile kurmaya hazırlanma,
- Ekonomik bağımsızlığını sağlayacak, uygun bir meslek sahibi olma girişimlerinde bulunma (Akt. Yeşilyaprak, 2005).

Ergenlik döneminde yaşanan değişimler duygusal zekâya ait bazı yeteneklerin de ortaya çıkmasını etkilemektedir. Duygusal zekâ ile ilgili çalışmaların önemli bir bölümü özellikle ergenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların bir kısmının duygusal zekânın akademik başarı (Parker vd, 2004; Petrides, Frederickson ve Furnham,2004), sapkın davranışlar (Petrides vd, 2002) madde kullanımı (Trinidad, Unger, Chou, &Anderson-Johnson, 2004) ve problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar duygusal zekânın ergenlerin

günlük yaşamlarında önemli bir rolü olduğunu bir kez daha düşündürmektedir. (Akt. Köksal vd, 2007).

Duygusal zekânın düzeyi, yaşamın her döneminde önemli olmakla birlikte, genel gelişimde bir dönüm noktası olması nedeniyle ergenlik döneminde, çok daha önemlidir. Ergenlik dönemi fiziksel, bilişsel, toplumsal ve duygusal değişimlerin olduğu, cinsel ve toplumsal kimliğin yeniden belirlendiği, amaçların yeniden değerlendirildiği, yaşamla ilgili sorumluluk almanın gerektiği buna karşılık, karmaşık duyguların, iç çatışma ve kişiler arası çatışmaların yoğun yaşandığı bir dönemdir (Palabıyıkoglu, 2000; Akt. Bircan vd. 2005). Ergenin, bu dönemdeki değişime başarıyla uyum sağlayabilmesi, bunun yanısıra gelecekteki yaşamını oluşturmada sağlayan eğitim sürecini başarıyla tamamlayabilmesi, “doyumunu erteleyebilme, azim ve sebat, sorumluluk üstlenebilme, duygularını yönetebilme, iyimserlik, motivasyon ve ilişki becerisi, iş birliğı yapabilme” gibi özellikleri duygusal zekâ ile ilgili yeteneklerine bağlıdır. Ancak, ergenin duygusal zekâyâ dair yetenekleri gelişmemişse, bu durumda ergen için, komplike düşünebilme, problem çözme ve algılama gücünde engellenme ortaya çıkmakta, ergen içinde bulunduğu durumla baş etmekte zorlanmakta, uygun olmayan davranışlar sergileyebilmekte, duygusal ve sosyal sorunlar yaşayabilmektedir (Yeşilyaprak, 2003).

Ergenlik dönemindeki duygusal gelişim ve değişim pek çok araştırmacının ergenlerle ilgili çalışma yapmasını sağlamıştır. Bu çalışmalar okul başarısı ve hayata karşı daha olumlu duygu, davranış ve tutum geliştirme konusunda duygusal zekânın önemini ortaya koymaktadır. Duygusal zekânın bilişsel yetenekleri desteklediğini ve başarıya olumlu katkı sağladığına dair ise Petrides, Frederickson ve Furnham (2004), ergenlerde duygusal zekânın, akademik performans ve bilişsel beceri arasındaki ilişkiyi biçimlendirdiğini saptamıştır. Pearson (2000) ise ergenlerde duygusal zekânın iletişim becerileri ve duygularla ilgili becerileri içerdiğini, bu becerilerin yetersizliğinin bireyin kişiler arası ilişkilerinde başarısız ve mutsuz olmasına yol açtığını belirtmektedir.

Ergen bireylerde Müzik Performans Kaygısının oluşumunun çeşitli içsel ve dışsal faktörlerden etkilendiği bilinmektedir. Duygusal zekânın ergenlerle ilgili akademik başarı, hayata karşı tatmin olma, çevreyle iyi ilişkiler kurma konusunda yapılan çalışmaları, duygusal zekâ düzeyi yüksek ergenlerin kaygının oluşumu ve kontrolünde daha etkili sonuçlara ulaşılabileceğini düşündürmektedir.

2.2.1. Duygusal Zekâ

Zekâ ve duygu kavramları eski çağlardan günümüze duygusal zekâ kavramının ortaya çıktığı zamana kadar birbiriyle zıt olarak algılanan iki kavramdı. Çoğunlukla eski dönemlerde duyguların zekânın ve mantıklı düşünmenin önünde bir engel olduğu ve zararlı olduğuna inanılırdı. Psikolojinin gelişmesi ve bir bilim dalı olarak kabul edilmesinden sonra duygular ve zekâ üzerine çok sayıda araştırma yapılmış ve bu iki zıt gibi görünen kavrama dair bilimsel sonuçlar elde edilmiştir. Mayer vd (2000) bir özelliğin bilimsel yönüyle zekâ olarak tanımlanabilmesi için bazı standart kriterleri karşılaması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre bunlardan ilki bir dizi işlevsel yönü olan yeteneklerden oluşması, ikincisi, bazı bağıntısal kriterleri karşılaması yani zekâyı tanımlamak için kullanılan yeteneklerin birbiriyle ilişki içinde olması, birbiriyle ilişkili bir küme oluşturmaları ve kişide bulunan mevcut zekâ türleri ile bağlantılı olmasıdır. Üçüncüsü ise zekâyı oluşturan yeteneklerin yaşla ve deneyimle beraber gelişebilir ve geliştirebilir olmasıdır (Mayer, 2000).

Duygular ise fizyolojik tepkiler, bilişler ve bilinçli farkındalık da dahil olmak üzere pek çok psikolojik alt sistemi koordine eden iç olaylardır. Duygular genellikle bir kişinin değişen ilişkilerine yanıt olarak ortaya çıkar. Bir kişinin bir duruma, aileye veya tüm insanlığa ilişkin belleği değiştiğinde, o kişinin duyguları da değişir. Örneğin, mutlu bir çocukluk belleği hatırlayan bir kişi, dünyanın daha parlak ve daha neşeli göründüğünü düşünebilir (Bower, 1981). Duygularla ilişkiler arasındaki bu bağlantı, ilişkiler hakkında anlam taşırlar (Schwarz & Clore, 1983).

1990'lı yıllardan itibaren araştırmacılar tarafından konuyla ilgili farklı tanımlar yapılmaya çalışılmış ve duygusal zekâ çeşitli alt boyutlarıyla ele alınmıştır.

Duygusal zekâ, kavram olarak ilk defa Salovey ve Mayer (1990) tarafından ele alınmıştır. Bu araştırmacılar duygusal zekâyı duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme; duyguyla düşüncüyü kaynaştırma, duyguları anlama, analiz etme ve kontrol etme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Daha sonra Goleman (1996) akılcı ve duygusal zihin kavramlarını çeşitli özelliklerine göre tanımlamış ve bu kavramların davranışlarımızdaki yansımalarına işaret ederek konuyu incelemiştir. Goleman (1996) duygusal zekâyı, kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları yönetebilme becerisi olarak ifade etmektedir. Bar-On (1997)a göre ise duygusal zekâ bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal, sosyal yeterlilik ve beceriler dizisidir. Cooper ve Sawaf'a (1997) göre duygusal zekâyı duyguların gücünü ve algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlamave etkin biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Duygusal Zekâ kavramını ortaya koyan, teorik ve kuramsal alt yapının oluşumuna önemli katkı sağlayan ve duygusal zekâyı çeşitli alt boyutlarıyla ele alan Salovey ve Mayer (1990), Goleman (2002) ve Bar-On'un (2000) tanımlamalarının ortak ve farklı yönleri olmasının yanında bu tanımların ortak noktasının duygusal zekânın kişinin sosyal yapısı ve yaşamı ile ilişkili olması olduğu söylenebilir.

Salovey ve Mayer (1990), kavramı daha çok sosyolojik bir boyutta ele almış ve duygusal zekâyı sosyal zekânın bir alt boyutu olarak değerlendirmişlerdir. Duygusal zekânın fark yarattığı noktanın ise, onun duygusal içeriğinde ve duyguların kişinin yararına kullanılmasına yönelmesi olduğunu belirtmektedir (Mayer ve Salovey, 1993, akt. Jaeger, 2003). Goleman (2002) ise Duygusal zekâyı kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, stresli süreçlerin olumlu düşünceleri etkilemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve geleceğe dair olumlu düşünceler içinde olabilme olarak tanımlamaktadır. Bar-On (2000) kendi oluşturduğu duygusal zekâ modelini çevresel tepkilerin sonuçlarına

göre etkili bir şekilde geçmiş yaşantılarımızdan öğrendiğimiz kişisel ve sosyal deneyimlerimizle ilişkili bir dizi yetenek ve davranış biçimi olarak tanımlar.

Goleman'a (1999) göre duygular ve düşünceler aynı işlemin parçalarıdır ve arada sıkı bir etkileşim bulunmaktadır. Birey için önemli olan her şey, duyguları harekete geçirir. Çoğunlukla düşünceler, duyguları harekete geçirir, sonra duygular düşüncelere yön verir. Üstelik sanılanın aksine, duygular çoğu durumda sağduyu ve mantıklı düşünme ile çelişmezler; tam tersi, sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorlar, canlandırır ve başarıya ulaştırırlar (Cooper ve Sawaf, 1997, akt. Bender 2006).

Duygusal zekâ, duygu ve zekâ tanımlarından da yola çıkarak; duyguların ve ilişkilerinin anlamlarını tanıma, onlara dayanarak akıl yürütme ve problem çözme becerisini ifade eder. Duygusal zekâ, duyguları algılama, duygu ile ilişkili duyuları özümleme, bu duyguların bilgisini anlama ve yönetme kapasitesidir (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990).

Zaman içinde Duygusal zekâyla ilgili geliştirilen kuramlar popülerliğini koruyan Bilişsel Zekâ (IQ) dan farklı bir bakış açısıyla daha geniş bir yelpazede ele alınmış çeşitli alt boyutlarıyla da tanımlanmaya çalışılmıştır. Rensburg'a (2005) göre Duygusal zekâ paradigmasındaki tüm teoriler bireyin kişisel etki alanlarını öngörmek, beslemek ve geliştirmek amacıyla bireyin duygularını nasıl algıladığı, kullandığı ve yönettiğini araştırır (Rensburg, 2005).

Düşük duygusal zekâ düzeyine sahip bir öğrenci mevcut yeteneklerini kullanma konusunda sıkıntı yaşayabilir, kendisi ve çevresi tarafından başarısız olarak algılanabilir. Duygusal zekâ, pratik yetenekleri öğrenme potansiyelini belirler. Araştırmalar duygusal durumun beynin bilgi işleme yeteneğini etkilediğini ortaya koymuştur (Holt, S. 2007: akt. Pektaş, S.2013).

Günlük pek çok performansta farklı zekâ alanlarının uyum içinde çalışarak birbiriyle etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki duygusal zekâsı yüksek olan bireyler bilişsel yeteneklerini ve kapasitelerini de

daha iyi kullanabilir. Özellikle müzik eğitiminde performans kavramı ortaya konan duygu, düşünce ve davranışların nasıl algılandığı, işlendiği ve nasıl aktarılabildiğiyle yakından ilişkilidir.

2.2.2. Kuramın Ortaya Çıkışı ve Yapılan Çalışmalar

Duygusal zekâyla ilgili ilk bilgilerin ortaya çıkışı yüzyıl kadar öncesine dayanmaktadır. Konuyla ilgili kabul edilen ilk kaynakta Thorndike (1920) sosyal zekânın duygusal zekânın ilk ve ilkel hali olarak söz etmektedir (Bar-On, 2006; Gardner, 1983). Çoklu zekâ kuramının öncüsü Gardner kişilerarası ve kişiye ait ya da içsel ve dışsal olarak ifade edilen farklı zekâ türlerinden söz etmektedir. Kişilerarası zekâ, diğer insanların duygularını anlama yönetme ve tepki verme yeteneği olarak tanımlanırken, kişiye ait (kişisel) zekâ, kişinin kendi duygularını anlama, yönetme ve tepki verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Gardner’a göre bu zekâ türleri klasik anlamda IQ kadar önemlidir (Petrides, 2011). Bu ve benzer çalışmalar Duygusal Zekâ kavramı için temel oluşturmuştur.

Duygusal zekâ kavramı ilk kez “A Study Of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relation To Fear, Pain And Desire (Theory, Structure Of Reality, Solving, Contraction, Expansion, Tuning In/Coming Out/Letting Go)” isimli çalışmaıyla ABD’de bir doktora öğrencisi olan Wayne Leon Payne tarafından 1985 yılında doktora tezinde kullanılmıştır. Bu çalışma “Emotional Intelligence” kavramının akademik çevrelerce ilk kez kullanılmasıydı (Beceren, 2004, www.duygusalzekâ.net).

Duygusal Zekâ kavramı olarak ise ilk defa Salovey ve Mayer (1990) tarafından ele alınmıştır. Daniel Goleman’ın kitabı “Duygusal Zekâ” 1995 yılında basılarak kavram daha ayrıntılı ele alınmıştır. Goleman kitabında duygusal zekânın bilişsel zekâdan daha önemli olduğunu iddia etmiştir ve kitap döneminin en iyi satan kitaplar listesinde birinci olmuştur. Sonrasında pek çok araştırmacı bu teoriyle ilgili çeşitli modeller ve teoriler üzerinde çalışmış ve konunun popüler hale gelmesinin yanında akademik olarak da büyük oranda kabul görmesini sağlamışlardır.

Tablo 1. Duygusal Zekâ Kavramının Tarihsel Gelişimi

1900-1969	Sosyal Zekâ kuramı ilk kez ortaya çıkmıştır. Zekâ için psikolojik test sahası bu periyot içerisinde geliştirilmiş ve zekâ testleri teknolojisi ortaya çıkmaya başlamıştır.
1970-1989	Yapay zekâ hakkında yapılan çalışmalarla bilgisayarların nasıl anlayabileceği ve duygusal görüş hakkında mantık yürütebilecekleri incelenmiştir. Sosyal zekâ üzerinde deneysel çalışmalar yapılmış ve sosyal zekâ yüzdeler bölümlere ayrılmıştır. Beyin gelişimi konusunda yapılan araştırmalar duygu ve mantık arasındaki bağlantıyı ayırmaya başlamış ve bu dönemde duygusal zekâ terimi nadiren kullanılmaya başlanmıştır.
1990-1997	Duygusal Zekâ hakkında ilk makalelerin yazıldığı dönemdir.
1994-1997	Daniel Goleman'ın “Duygusal Zekâ” adlı popüler kitabı yayımlanmıştır. Kitap, dünya çapında en çok satan ve en çok alanda kopyalanan yapıt olmuştur. Time Dergisi “EQ” terimini kapağında kullanmış ve birkaç kişilik ölçümünü de, yine duygusal zekâ kavramı adı altında yayımlamıştır.
1998-....	Yeni araştırmalar sonucunda değişik zekâ modelleri oluşturulmaktadır

(Mayer&Salovey, Caruso, 2004, akt. Pektaş, 2013: 27)

Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar zekâyı yetenek modeli ve karma modeller olarak kategorize etmiştir. Yetenek modeli bireyin oluşmuş duygusal bilgilerini zihinsel olarak kontrol edebilme yeteneğini ifade eder ve bilişsel gelişimi hedefler. Bu durum duygusal zekânın duygusal problemlerle baş edebilme ile ilişkili zihinsel yeteneklerin gelişimini kavramsal olarak açıklamaktadır. Söz konusu durum diğer insanlarla kurduğumuz ilişkilerimizde iyimser, coşkulu ve özgüvenli olmayı da açıklamaktadır (Daus & Ashkanasy, 2003; Fernandez-Berrocá & Ruiz, 2008).

2.2.3. Duygusal Zekâ Kuramları

Salovey ve Mayer (1990) Duygusal zekâyı kişinin kendisini ve diğer insanların hislerini ve duygularını tanıyabilme ve ayırt edebilme ve buradan edindiği bilgiyi düşüncelerine ve davranışlarına yansıtabilme yeteneği olarak tanımlar. Mayer ve Salovey(1997) duygusal zekânın boyutlarını ve bununla ilgili yetenekleri dört kategoride ele almıştır. Bu model kavramsal temelini basit psikolojik bir temelden alıp daha karmaşık psikolojik bir yapıyla bütünleştirir. Salovey ve Mayer'in duygusal bilgi ve bu bilginin kullanımına ilişkin becerileri içeren dört boyut; duyguları algılama ve ifade etme, düşüncenin duygusal olarak kolaylaştırılması, duyguları anlama ve analiz etme, duygusal ve zihinsel büyümeyi desteklemek için duyguları düzenleme ve kontrol etmeden oluşmaktadır. Bu modelde zihinsel yetenekler birbirleriyle ilişkili olup; zekâ, deneyim ve yaşla beraber gelişmektedir.

Tablo 2. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Yetenek modeli

Duygunun Algılanışı ve İfade edilmesi			Kişinin fiziksel durumunda, duygularında ve Düşüncelerinde duyguyu tanımlama
			Dil, ses, görünüş ve davranış yoluyla diğer insanlardaki duyguları tanımlama
			Duyguyu doğru bir şekilde ifade etme ve onlarla ilişkili ihtiyaçlarını ifade etme
			Doğru / dürüst ve yanlış / dürüst olmayan duygular arasında ayırım yapabilme
Düşüncenin Kolaylaştırılması	Duygusal	Olarak	İlişkili duygulara dayalı olarak önemli bilgileri doğru düşünmeyi önceliğe çevirme ve yeniden yönlendirme yeteneği.
			Değerlendirme, yargılama ve hafızaya yardımcı olmak için duygular üretme
			Ruh hali değişimlerini olumluya çevirebilme ve bir olay karşısında farklı bakış açılarına sahip olma.

	Sorunlu yaklaşımları ve problem çözme konusunda duygusal motivasyonu kullanma
Duyguları Anlama ve Analiz Etme	Duyguları tanımlayabilme ve çeşitli duygular arasındaki ilişkileri anlama
	Duygular arasındaki ilişkiyle ilgili anlamları yorumlayabilme, duyguların nedenlerini ve etkilerini algılama
	Kızgınlıktan utanca geçiş gibi duygular arasındaki muhtemel geçişleri tanıma
Duyguları düzenleme ve Kontrol edebilme	Hoş ve tatsız duygulara tahammül edebilme
	İçinde bulunulan duygusal durumun yararlılığına bakılarak durumu kabullenme veya durumdan kaçma
	Duyguları kendi başına yönetme becerisi
	Başkalarındaki duyguları yönetme becerisi

(Mayer and Salovey, 1997; s. 11).

Karma modelin öncüsü Cooper ve Sawaf'ın (1996, 1997) duygusal zekâ modeline göre duygusal zekâ; duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Cooper ve Sawaf duygusal zekâyı çoğunlukla örgüt ortamı ve liderlik ilişkileri açısından ele almıştır. Cooper ve Sawaf'ın modeli, kişinin kendi değerlerini ortaya çıkarabilmesine, başkalarının güçlü taraflarını anlama ve değerlendirebilmesine, baskı altında verimliliğini arttırabilmesine ve farklı görüşlerden üstün bir güç sağlayabilmesine dayalıdır (Aslan, 2009; 62).

Cooper ve Sawaf'ın “Liderlikte Duygusal Zekâ” kitabında (1997) Duygusal Zekâ'nın kavramsal boyutunda “Dört Köşe Taşı Modeli” kullanılmıştır. Bunlar; Duyguları Öğrenme (Duygusal Okur-Yazarlık), Duygusal Zindelik, Duygusal

Derinlik ve Duygusal Simya'dan oluşmaktadır. Tablo 3'te modele ilişkin boyutlar ve yeterlilikleri yer almaktadır.

Tablo 3. Cooper& Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal Zekâ boyutu	Boyutun duygusal yeterlikleri
Duyguları öğrenmek (duygusal okuryazarlık)	Duygusal dürüstlük
	Duygusal enerji
	Duygusal geribildirim
	Pratik sezgi
Duygusal Zindelik	Öz varlık
	Güven çemberi
	Yapıcı hoşnutsuzluk
	Esneklik ve Yenileme
Duygusal Derinlik	Özgün potansiyel ve amaç
	Adanmışlık
	Dürüstlüğü yaşamak
	Yetki olmadan etki
Duygusal Simya	Sezgisel akış
	Düşüncesel zaman değişimi
	Fırsatı sezinlemek
	Geleceği yaratmak

(Tufan, 2011: s. 17Titrek, 2007: s.67, Kılıçarslan, 2009: s.56-57; Cooper ve Sawaf, 1997: s. Xxvii)

Goleman karma modelinin temelini Cooper ve Sawaf'ın Yetenek Modeli'nden almış ve model geliştirilerek kişinin sadece kendi duygularıyla ilgili duyarlılıkları ve yeteneklerine değil aynı zamanda diğer bireylerin duygularını anlama, tanıma ve ilişkileri konusundaki becerilerine dikkat çekme özelliğinden yola çıkarak kişisel ve sosyal bir boyuta dayandırılmıştır. Buna göre Goleman (1998)

duygusal zekâyı kişinin kendi hislerini ve başkalarının hislerini tanıma, kendini motive etme, bireyin kendisiyle ve çevresiyle ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ modelini duygusal yeterlik kavramı çerçevesinde tanım (la)ma ve düzenleme olarak iki temel kategoride açıklayan Goleman'ın (1998)kuramında yeterlilikler; Kişisel Yeterlilik ve Sosyal Yeterliliklerden oluşmaktadır ve her bir kategori de kendi içinde çeşitli beceriler ve özellikler içermektedir (Goleman, 1998).Tablo 4'de Goleman'ın Kişisel ve Sosyal Yeterlilikler çerçevesinde tanımlama ve düzenleme kategorisine ait becerilerini içeren modeli yer almaktadır.

Tablo 4. Goleman'ın Duygusal Zekâ Çok Bileşenli Karma Modeli

Kategori	Kişisel Yeterlilik (kişinin kendisiyle ilgili)	Sosyal Yeterlilik (diğer bireylerle ilgili)
Tanım(lam)a	Kişisel farkındalık	Sosyal Farkındalık
	Duygusal farkındalık	Empati
	Doğru öz-değerlendirme	Diğer kişi odaklı olma
	Özgüven	Örgütsel farkındalık
Düzenleme	Öz düzenleme	İlişki yönetimi
	Duygusal öz-kontrol	Başkalarını geliştirmek
	Kendine karşı dürüst olma	Başkalarını etki altına almak
	Sorumluluk duygusu ile hareket etme	İletişim kurabilmek
	Uyum yeteneği	Çatışmaları yönetebilme
	Başarı itkisi	Vizyoner liderlik
	Girişkenlik	Değişimi başlatabilmek, harekete geçirmek
		İlişki kurabilmek
		Takım çalışması ve işbirliği yapabilmek

(Chermiss & Goleman, 2001, s. 28).

Goleman (1998) karma modelinde duygusal zekâ, sosyal ve duygusal yeteneklerin bir düzen içinde var olduğunu ifade etmektedir. Farklı yeteneklerin oluşturduğu bu model ise daha çok işyeri uygulamalarında görülmektedir (Mayer, Salovey, & Caruso 2000).

Duygusal Zekâyı kişisel ve sosyal yeterlilikleri harmanlayarak karma model kategorisinde açıklayan Bar On (2006) duygusal zekâyı, bireyin davranışlarında etkili olan çok sayıda kişisel ve kişilerarası yetkinlik, beceri ve kolaylaştırıcı faktörlerin bir sentezi olarak tanımlamaktadır. Duygusal zekâ, bireyin dışarıdan gelen tepkilerle başa çıkma becerisini etkileyen ve bilişsel yetkinlikler ve yeteneklerin bütünüdür. Buna göre kavram duygusal ve sosyal yeterlilikler olarak beş temel bileşen üzerinden değerlendirilir ve her bileşenin her bir alt boyutunun içerdiği yeterliliklerde diğer bileşenlerin alt boyutlarının içerdiği yeterliliklerle yakın ilişki içindedir (Bar-On, 2006). Tablo 5’de Bar-On’ un Duygusal Zekâ Modeli’nin boyutları ve alt boyutları yer almaktadır.

Tablo 5. Bar On’un Duygusal-Sosyal Zekâ Karma Modeli

Yapı	Duygusal Yeterlik ve Alt Boyutları
Kişisel (kişinin kendisiyle ilgili)	Bireysel farkındalık ve kendini ifade etme
Özsaygı	Bireyin duygularını doğru algılaması ve kabul etmesi
Duygusal farkındalık	Bireyin duygularını bilmesi ve anlaması
Kararlılık	Bireyin hislerini ve kendisini etkili ve yapıcı bir şekilde ifade etmesi
Bağımsızlık	Kendine güvenme ve başkalarına karşı duygusal bağımlılıktan uzak olma
Kendini gerçekleştirme	Bireysel hedeflere ulaşmak ve bireyin potansiyelini gerçekleştirmek için gayret etmesi
Kişilerarası (diğer insanlarla ilgili)	Sosyal farkındalık ve kişiler arası ilişki
Empati	Başkalarının duygularını farkında olmak ve nasıl hissettiğini anlamak
Sosyal sorumluluk	Bir kişinin sosyal grubunu tanımlamak ve başkalarıyla iş birliği yapabilmek.
Kişilerarası ilişki	Karşılıklı tatmin edici ilişkiler kurmak ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurmak
Stres Yönetimi	Duygusal yönetim ve kontrol

Stres toleransı	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetebilme.
Dürtü kontrolü	Duyguları etkin ve yapıcı bir şekilde kontrol edebilme.
Uyum Yeteneği	Değişim yönetimi
Gerçeklik-Test	Bir kişinin duygularını ve düşüncelerini dış gerçeklerle nesnel olarak doğrulamak.
Esneklik	Bireyin hislerini ve düşüncelerini yeni durumlara uyarlaması
Problem Çözme	Kişisel ve kişilerarası sorunları etkili bir şekilde çözebilme
Genel Ruh Durumu	Kendini Motive Etme
İyimserlik	
Mutluluk	Kendisiyle, diğerleriyle ve genel olarak hayatla barışık hissetmek.

(Bharwaney, Bar-On, & Mac Kinlay, 2011;. 5.)

Bar-On'un modeli kişisel, duygusal, sosyal yetenek ve becerilerin düzenlenmesinden oluşan karma bir modeldir. Salovey ve Mayer ile Bar-On modellerinin her ikisi de bilişel odaklı olarak duygusal zekânın kişilikle ilgili olmadığını gösterme çabasındadırlar. Salovey ve Mayer'in modeli, yetenek ve davranış konusunda, Bar-On'un yaklaşımı ise duygusal ve sosyal zekâ davranış alanına odaklanmıştır (Aslan, Ş. 2009; 55; Akt. Pektaş, 2013).

Goleman'ın (1998) çok bileşenli modeli ve Bar-On'un (2006) duygusal-sosyal zekâ karma modeli çalışma ortamındaki profesyonellerin liderlik özelliklerini, yönetme becerilerini, topluluğu, kişileri organize edebilme ve yönetebilme ve yönlendirebilme becerisini açıklamak için daha uygundur. Bununla beraber Salovey ve Mayer'in (1997) yetenek modeli ise daha çok öğrenciler ve onların akademik becerileri üzerine odaklanmaktadır.

2.2.4. Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ

Zekâ kuramlarının ortaya çıkışından günümüze kadar Bilişsel Zekâ (IQ) akademik başarının oluşmasında her zaman büyük role sahip olmuştur. 1900 lü yılların sonuna kadar bilişsel zekâ ve bilişsel zekâyâ ait yetenekler zekânın açıklanmasında etkililiğini sürdürmüştür. Ancak son dönemde yapılan çalışmalarla araştırmacıların büyük çoğunluğu akademik başarı için bilişsel zekânın tek belirleyici olmadığını hatta yaşama dair başarı, tatmin olma ve mutluluk sağlanabilmesi için duygusal zekânın gerekliliğini savunmaktadır.

Çoklu zekâ kuramının öncüsü Gardner (1983) zekâ kuramlarını belirlerken pek çok farklı bilimden yararlanarak çok sayıda kriter belirlemiştir. Konuyla ilgili araştırmacılar hangi zekâ tanımında kullanılan yeteneklerin zekâyı tanımlamak için daha uygun olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Mayer, Caruso ve Salovey (2000) konuyu kavramsal, ilişkisel ve gelişimsel özellikleriyle ele almışlardır. Araştırmacılar, zekânın yalnızca tercih edilen davranış biçimleri veya kişilik özellikleri olduğundan ziyade zihinsel performansı yansıtan yetenekler olduğunu savunmuşlardır. Bu özelliklerin yanında zihinsel yeteneklerin deneysel olarak da ispatlandığı bir alan üzerinden zekâyı anlamaya çalışmışlardır (Clark, 2006).

Genel zekâ tanımı ise pek çok zihinsel yetenek ve bu yetenekler arasındaki ilişkiyi kapsayacak şekildedir. Günümüzde incelenen daha küçük alt becerilerin çoğu sözel, mekânsal ve mantıksal bilgi işleme ile ilgilidir. Zekânın tanımsal olarak bu yönü kişisel ve duygusal etmenleri göz ardı etmekte ve bazı araştırmacılar tarafından zekânın “soğuk” yönü olarak tanımlanmaktadır (Abelson, 1963, Mayer & Mitchell, 1998; Zajonc, 1980). Bilgiyi işleme şekliyle ilgili bireyin kendi duygusal ve kişisel özelliklerinin etkililiğini savunan diğer bir görüş ise zekânın “sıcak” yönü olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde psikologlar zekâyı; mantıksal ve duygusal zekâ olarak da tanımlamaktadırlar. Buna göre Duygusal zekâ’nın “sıcak” bir zekâ türü olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal zekâ ise (Sternberg & Smith, 1985; Thorndike, 1920), pratik zekâyı (Sternberg & Caruso, 1985; Wagner & Sternberg, 1985), kişisel zekâ ve sözsüz algılama becerilerinin (Buck, 1984; Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers ve Archer, 1979) duygusal yaratıcılığın (Averill & Nunley, 1992)

potansiyelinin ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Mayer vd, 2000). Gardner, (1993) sözü edilen zekâ türlerini insan yeteneklerinin ve davranışlarının çeşitli özelliklerine göre tanımlar, gruplandırır ve her birinin duygusal zekâ ile ilişkili yönleri bulunduğunu belirtir. Bu noktada asıl kabul edilmiş düşünce Erasmus’un belirttiği “Duyguların etkisinden arındırılmış salt akıl yerine zihnin kalple birlikteliğini varsayan paradigmadır” (Aslan, 2009, Akt: Pektaş, 2013).

Tablo 6. Bilişsel Zekâ (IQ) ve Duygusal Zekâ’nın (EQ) Operasyonel Karşılaştırılması

IQ ZEKÂSI	EQ ZEKÂSI	IQ ZEKÂSI	EQ ZEKÂSI
Düşünmek ve tartmak	Birleştirmek	Düşünmek	Hissetmek
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak	Tartarak karar vermek	Anında karar vermek
Anlamını kavramak	Yeni anlam yaratmak	Denemek ve kontrol etmek	Verilen kararın doğruluğuna inanmak
Mantıkla karar vermek	Deneme yanılma yöntemiyle karar vermek	Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Zaman ve sükunet	Acele ve sabırsızlık	Geçmiş Anlamak	Geleceği etkilemek
Beyinle	Karineden	Mantık	Psiko-mantık
Gerçek veriler	Esnek bilgi	Soğuk ve kesin	Sıcak ve bulanık
Analitik	Bütüncül	Mesafeli	Yakın ve sıcak
Mantıkla yönetilen	Duygusal	Ben-merkezci	Çoğulcu
Beynin sol yarısı	Beynin sağ yarısı	Yalıtılmış	Bağımlı
“Eğer ve fakat”	Burada ve şimdi	Eril	Dişil
Anlayış	Duygu	Eğitim	Yürek

(Titrek, 2011:85).

Segal (1997) yaşamda duygusal zekânın gerekliliği üzerinde durmuştur ve yüksek bilişsel zekâyâ sahip bireylerin akademik anlamda daha başarılı olsalar dahi duygusal zekâ olmadan hayatın içinde ilerlemesinin zor olabileceğini belirtmiştir. Bununla beraber Goleman (1996) duygusal zekânın öğrencilerin okul başarısına dair belirleyicilerin anlaşılması açısından bilişsel zekâdan daha önemli olduğunu; duygusal zekâyâ ait bazı yetenek ve davranışların öğretmenlerin çocukları daha iyi tanıyabilmesi ve yardımcı olabilmesi bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. Belki de, bilişsel zekâ ve duygusal zekâ arasındaki en büyük fark; kişilerin başarı şansını belirleme sürecine doğanın bıraktığı yerden devam etmek üzere, bireylere ve eğitimcilere bir fırsat yaratan duygusal zekânın daha az kalıtım yüklü olmasıdır (Shapiro, 1998, akt: Pektaş, 2013).

Goleman (1998) Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ'nın kavramsal olarak birbirine zıt kavramlar olmadığını ve bazı bireylerde aynı anda iki zekâ türünün de yüksek ya da düşük olarak bulunabileceğini belirtmiştir. Daha çok bu iki zekâ türünün birbirini tamamladığından söz etmektedir. Goleman (1998) duygusal zekâyı, “Akademik zekâdan, yani bilişsel zekâ ile ölçülen ve bilişsel yeteneklerden oluşan zekâ türünden ayrı ancak onu tamamlayan yetenekler” olarak tanımlamaktadır. Stresli koşullar altında ve işe odaklanmakta sıkıntı yaşayan bir kişi işin üstesinden gelebilmek için plan yapmak, organize etmek gibi bilişsel becerilerini kullanabilir.

Panju'ya (2008) göre bilişsel zekâ bir kişinin hafıza, sözcük kullanımı ve görsel ve psikomotor becerilerinin tümüdür. Buna karşın duygusal zekâ ise bu becerilerin eylemi gerçekleştirmek ve bir işin başarılmasını sağlamak için tetiklenmesini sağlayarak onların etkililiğini arttırır. Bu durumu Panju(2008) bilişsel zekânın, duygusal zekâ olmadan işlevsel hale gelemeyeceği şeklinde ifade etmektedir. Duygusal Zekâ olmadan Bilişsel Zekâ tek başına bir anlam ifade etmemekte ve bu iki zekâ türü birbirini tamamlamaktadır.

2.2.5. Duygusal Zekâ'nın Eğitim Sürecindeki Yeri ve Geliştirilebilirliği

Duygusal zekânın bilişsel zekâdan belirgin şekilde ayrılan yönü onun bilişsel zekânın aksine gelişebilir bir özellik göstermesidir. Duygusal zekâ yaşantıya göre ve yaşın getirdiği özellikler doğrultusunda gelişebilir. Bu da onun eğitim süreci içindeki önemine ve etkili şekilde kullanılabilirliğine dikkat çekmektedir. Araştırmacılar bilişsel zekânın değişiminin belli bir yaştan sonra devam etmediğini buna karşın duygusal zekânın öğrenilebilir bir yapı gösterdiğini savunmaktadır. Bu bağlamda bilişsel zekânın derecesini değiştirmek kolay olmadığı halde duygusal zekânın geliştirilmesi mümkün olmaktadır (Aslan, 2009).

Duygusal zekânın gelişime açık özellik göstermesi ve bilişsel yeteneklerin ortaya çıkmasında etkili olması onun eğitim ortamlarındaki önemini ortaya çıkarmaktadır. Yeşilyaprak (2001), duygusal zekâ konusundaki çalışmaları inceleyerek, duygusal zekânın eğitim açısından sonuçlarını şu şekilde açıklamıştır.

1. Duygusal zekâ yetenekleri, eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
2. Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime kadar her eğitim kademesinde önemlidir.
3. Duygusal zekânın ihmal edilmesi, bilişsel zekâ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı da artırır.
4. Duygusal zekâ kapasitesi her öğrencide vardır ancak çocuklar farklı zekâ profilleri ile eğitim sürecine katılırlar.
5. Duygusal zekânın gelişimi ile ilgili çalışmalar okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltır.
6. Öğretmenler, öğretim etkinliklerini planlamada, yürütmede ve değerlendirmede, duygusal zekânın alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidirler.
7. Ders etkinliklerinde duygusal zekânın işe koşulması, öğrenmeyi daha kalıcı ve zevkli hale getirir (Yeşilyaprak, 2001; s.144).

Yapılan araştırmalar, duygusal zekâ düzeyinin geliştirilebilir olması konusunda yoğunlaşmaktadır. Brockert ve Braun (2000), bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin yükseltilerek aile içi ilişkilerin güçlendirilebileceğini, toplumsal yaşam kalitesinin arttırılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Schutte ve arkadaşlarının (1998) belirttiğı gibi duygusal zekâ eğitimi, bireylere motivasyonunu arttırma konusunda da destek olmaktadır (Akt. Karahan ve Özçelik, 2006).

Tufan (2011) lise öğrencilerinde duygusal zekânın geliştirilebilirliğı ile ilgili yaptığı çalışmasında bu konuda pratik yapan öğrencilerin duygusal zekâlarının geliştiğini gözlemlemiştir. Ayrıca Cartwright (2003), Özçelik (2007), bazı özel tekniklerle duygusal zekânın geliştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Amerika’da 3831 kişi üzerinde yapılan araştırmaya göre insanlar yaşadıkça duygusal zekâları artmaktadır ve 50’li yaşlarda en üst seviyeye ulaşmaktadır. (Kocayörük, 2004). Yeşilyaprak (2001) duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilebilir ve güçlendirilebilir olduğunu ve bu sebeple anaokulundan yükseköğrenime kadar her eğitim kademesinde duygusal zekânın önemli olduğı belirtilmektedir.

Duygusal zekânın gelişebilir ve geliştirilebilir özelliğı ve eğitimle olan yakın ilişkisi konuyla ilgili araştırma ve projelerin de yapılmasına dayanak oluşturmuştur. Bunlardan biri J. David Hawkins tarafından geliştirilen Seattle Sosyal Gelişim Projesi’dir. Bu projede Seattle’daki ilk ve ortaokullarda okuyan öğrencilere duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesi için eğitim programları uygulanmıştır. Sonuçlar bağımsız testler ve nesnel standartlar kullanılarak bu programı uygulamayan okullarla kıyaslanmıştır. Buna göre programın uygulandığı okullarda aileye ve okula bağımlılığın arttığı, başarı düzeyi düşük çocukların okuldan uzaklaştırılma ve kovulma oranlarının azaldığı, suç işleme oranlarının azaldığı ve başarı testlerinden daha yüksek puan alındığı görölmüştür (Ergin, 2000; 32).

Goleman (2007) eğitimcilerin de katıldığı Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SEL/Social and Emotional Learning) programlarının anaokulundan başlayıp lise son sınıfa kadar devam eden kapsamlı bir müfredata sahip olduğunu belirtmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri dışında İngiltere, Malezya, Kore, Japonya gibi ülkelerdeki okullarda da uygulanmaya başlanmış Sosyal ve Duygusal Öğrenme programına katılan okullarda öğrencilerin neredeyse yarısının yaklaşık başarı puanlarının arttığı; önemli bir kısmının ise not ortalamasının yükseldiği görülmüştür. Bu çalışmada ayrıca, öğrencilerdeki kötü davranışların azalması, okuldan uzaklaştırma ve disiplin gerektiren diğer eylemlerde ciddi oranda azalma olduğu görülmüştür (Goleman, 2007).

Akademik başarıda bilişsel zekânın önemi büyüktür ancak bilişsel yeteneklerin büyük kısmı doğuştan gelen yeteneklerdir ve bu doğrultuda belli bir oranda geliştirilebilir. Duygusal zekâ ise bize bu anlamda daha geniş imkânlar sunmakta bu da her öğrenci için daha fazla şans anlamına gelmektedir. Bununla beraber eğitimin amacı sadece akademik anlamda başarılı bireyler yetiştirmek değildir. Aynı zamanda sağlıklı, mutlu, çevresiyle uyumlu, sosyal, kendini tanıyan ve farkında olan, kendine ve topluma değer katabilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda duygusal zekâ ve duygusal zekâyâ ait niteliklerin eğitimle yakın ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.6. Duygusal Zekâ ve Kaygı

Duygusal Zekâ modellerinin tümünde kişinin kendisiyle ilgili ve diğer insanlarla ilgili duyguları anlama, tanımlama, farkında olma süreçleri vardır. Duygusal öz-düzenleme, empati, ve stres yönetiminin kişiler arası ilişkilerde ve kaygı, depresyon gibi ruhsal bozukluklarda önemli rol oynadığı bilinmektedir. Dürtüsel ve tepkisel davranışlar göstermede duygu yönetiminin etkili olduğu bilinmektedir.

Duygusal zekâ ve kaygıya ilişkin yapılan çalışmalarda duygusal zekâ ve kaygı arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Resurreccion (2014) duygusal zekânın, kaygı ve diğer ruhsal sağlık problemleri ile arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Kerns (2014) kaygı problemleri yaşayanların aynı zamanda duygusal zekânın bir alt boyutu olan duyguları düzenleme konusunda

büyük oranda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Singh (2014) ise duygusal zekânın depresyon ve anksiyete arasında negatif yönlü bir ilişki içinde olduğunu hatta duygusal zekânın psikolojik uyum sağlamayı desteklemesi açısından tek ve en önemli öge olduğunu belirtmektedir (Fernandez-Berrocal, 2006).

Berry'ye (2002) göre psikolojik uyum mutluluk, öz-kontrol, iyimserlik ve sağlıklı sosyal ilişkileri içermektedir ve bireylere kaygılarını azaltma konusunda yardımcı olmaktadır. Duygusal uyum ise; dürtü kontrolü ve gerçeği değerlendirme yetisi gibi duygusal zekânın alt boyutlarının bir bileşimi olup kaygıyla da yakından ilişkilidir. Memnin (2005) duygusal uyum yeteneğinin kaygı bozuklukların oluşumunun belirleyicisi olduğunu belirtmiştir (Akt. Ambarcı, 2016).

Duygusal zekâsı yüksek olanların, kendilerinin ve diğerlerinin duygusal durumlarını daha iyi anlayarak ve bu duygusal verileri kullanarak, içinde bulundukları zorlu durumlara daha iyi uyum sağlayabildikleri ve sorunlarının üstesinden daha kolayca gelebildikleri ileri sürülmektedir. Bu nedenle duygusal zekâları yüksek bireylerin özellikle sosyal kaynaklı stres verici durumlarla karşılaştıklarında daha az stres yaşadıkları düşünülmektedir (Şahin vd., 2009; 245).

2.2.7. Duygusal Zekâ Kuramları ve Müzik Performans Kaygısı

Duygusal Zekâ kavramıyla ilgili literatürde en çok karşılaştığımız ve kuramın yaratıcıları Salovey ve Mayer, Goleman ve Bar-On duygusal zekâyı çeşitli alt boyutlarıyla ele almışlardır. Söz konusu alt boyutların birbirleriyle benzer yönleri olup bazı kuramlarda alt boyutlar da kendi içinde çeşitli alt boyutlara ayrılarak açıklanmıştır. Duygusal zekâ kuramının çeşitli alt boyutları ile Müzik Performans Kaygısı kavramı arasındaki ilişkiler bu bölümde ele alınmıştır.

Bar-On'un duygusal zekâ kuramının bir alt boyutu olan kişisel zekâ, kişinin kendisiyle ilgili duygularını ve bu duyguları nasıl algıladığını ifade etmektedir. Bireyin özsaygı, duygusal-bireysel farkındalık, iddiacılık, bağımsızlık, öz-gelişim gibi çeşitli kişilik özelliklerine vurgu yapar. Bu boyutta birey yapabilecekleriyle ilgili farkındalıklara sahip olabilir ve söz konusu farkındalık kendisiyle ilgili algıyı

geliştirmesinde ve yönlendirmesinde etkili olabilir. Olumsuz duygularını bilmek aynı zamanda onları olumlu duygularla değiştirebilmenin ilk adımı da olarak da görülür. Golemann'a (1998) göre duygusal farkındalığı yüksek olan bireyler; aynı zamanda hangi duygularda iyi ya da kötü hissettiğini, duyguları ve düşündükleri arasındaki farklılıkları bilen, söyleyebilen ve sonuç olarak duygularının performansını nasıl etkilediğini ve kendi değerleri ile amaçlarını farkında olma rehberliğine sahiptirler.

Kişilerarası zekâ kişinin diğer insanlarla arasındaki ilişkiyle ilgilidir Empati, sosyal-sorumluluk, diğer insanlarla ilişkiler gibi bireyin sosyal alanlarındaki davranış biçimleri ile ilgili çeşitli özellikleri içerir. Özellikle ergen bireyler için sosyal ilişkiler müzik performans kaygısının oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Çocukluk döneminde öğrenciler performans sırasında çevresel faktörlerden çok fazla etkilenmezken ergenlik döneminde ve eğitim süreci ilerledikçe akranları, aile ve öğretmenlerinin değerlendirmeleri kaygının oluşumunda önemli bir etkiye sahip olur. Lee'ye (2002) göre genç ergenler, öz-kontrol, özgüven doludurlar hatta kendilerini överler ve narsistik özellikler gösterirler. Dolayısıyla topluluk önündeki performansları da tamamen rahat ve doğal olmaktadır. Sonraki dönem olan geç-ergenlik döneminde akranlarının onu nasıl algıladığı ve kritik ettiği kendini nasıl algıladığından daha önemli olmaktadır. Bu noktada ergenin kendisiyle ilgili algısı ve diğer bireylerin onu nasıl algıladığı ya da onun diğer insanların yorumlarını, beklentilerini nasıl algıladığına dair görüşünün müzik performans kaygısının oluşumundaki en önemli nedenlerden biri olduğu söylenebilir.

Diğer bir alt boyut kişinin bir duruma uyum süreci, adaptasyonu, bu süreçteki gerçeklik algısı, problem çözme ve probleme uygun davranma gibi davranış biçimlerini içermektedir. Eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların farkına varılabilmesi ve etkili bir değerlendirme yapılabilmesi açısından önemlidir. Goleman'a (1998) göre doğru öz-değerlendirme algısına sahip bireyler güçlü ve zayıf yönlerini farkında olan dolayısıyla düşünceli, deneyimlerinden bir şeyler öğrenen, samimi, içten, geri dönüşlere açık olan, yeni bakış açılarına sahip, sürekli öğrenen ve öz-gelişime sahip bireylerdir. Bu bireyler aynı zamanda yüksek uyum yeteneğine sahipken aynı zamanda isteklerini daha net ve açık şekilde belirtebilen,

önceliklerini belirleyip hızlıca değişiklik yapabilen, yeni duruma ve değişen koşullara uyum sağlayabilen kişilerdir. Bu kişiler uyum sağlaması gereken durumlarda problemi daha net görerek yeni taktikler geliştirebilir, bununla beraber daha esnek ve yaratıcı olabilirler (Rensburg, 2005).

Stres Yönetimi, Stresi tolere edebilme, Dürtü Kontrolü gibi becerileri içeren alt boyutta Öz-kontrol (self-control) ve dürtü kontrolü (impulse-control) birbiriyle yakın ilişkili gözükmektedir. Goleman’a (1998) göre öz-kontrol duygusu yüksek bireyler aynı zamanda dürtüsel duygularını yönetirken aynı negatif duygularını olumlu olanlarıyla daha rahat değiştirebilen kişilerdir. Zor, olumsuz ve stresli koşullarda sakin kalarak, pozitif, temkinli, soğukkanlı davranabilirler. Baskı altında düşüncelerini odaklamak konusunda daha az sorun yaşar, net ve açık bir düşünce şekline sahip olup, odaklanmışlık süresini de daha uzun süre yaşarlar. Rensbug’a (2005) göre yüksek öz-kontrol duygusuna sahip müzisyenler performans hazırlığı sırasında daha etkili çalışabilirler.

Genel Ruh Hali alt boyutu kişinin kendisiyle, çevresiyle ve hayatın bütünüyle ilgili iyimser veya kötümser yaklaşımı ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki iyi bir ruh hali içinde olmak algıyı artırır ve hafızanın güçlenmesine yardımcı olarak öğrenme sürecine destek olur. Bununla beraber iyimser insanlar olumsuzluk ve aksamalara rağmen hedeflerine odaklanma konusunda daha azimlidirler. Başarısızlıklardan korkmak yerine başarılı olma inancıyla hedeflerine ulaşmada daha etkili olurlar ve bundan dolayı da zorluklar ve yaşanan aksaklıkları kişisel eksiklikleri olarak algılamayıp durumların kontrolünü ele alarak, zorlukları aşma konusunda gerekli motivasyona sahip olurlar.

2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ ile İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında yapılmış çeşitli araştırmalara yer verilecektir.

2.3.1 Müzik Performans Kaygısı ile İlgili Yapılmış Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar

Müzik Performans Kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalar kaygının müzisyenler arasında sıklıkla yaşanan bir konu olduğunu göstermektedir. Bununla beraber yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış çalışmaların birçoğunun lisans dönemindeki müzik öğrencileriyle veya yetişkin müzisyenlerle yapılmış olduğu görülmektedir. Bu bölümde sırasıyla yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

Demirbatır (2012), lisans müzik öğrencilerinin depresyon, kaygı ve stres düzeylerini değerlendirdiği ve bazı demografik değişkenlere göre duygudurum farklılıklarını ortaya koyduğu çalışmasında depresyon ve kaygı arasında, kaygı ve stres arasında ve depresyon ve kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu buna karşın cinsiyet faktörünün depresyon, kaygı veya stresle arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada lisans 4. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin diğer sınıflarda ki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve ekonomik düzeyi kötü olan öğrencilerin de depresyon seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yöndem (2012), müzik öğrencilerinde performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özelliklerini nitel olarak incelediği çalışmasında 17 üniversite müzik öğrencisiyle jüri karşısında bireysel çalgı performansı sergileme öncesinde yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile veri toplanmış ve video kayıtlarını tutmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin kaygı düzeyi ve performans öncesi hazırlık düzeyi kendi ifadelerinden yola çıkarak derecelendirilmiş ve amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yaparak müzik performans kaygısının bileşenlerini fiziksel, davranışsal ve bilişsel özelliklerine göre temalandırmıştır. Aynı zamanda bilişsel özellikleri sosyal fobinin bilişsel modeline dayandırarak bireyin kendisi ile ilgili, başkaları ile ilgili ve sınavla (geçmiş yaşantılar) ile ilgili olarak alt temalara ayırmıştır. Araştırma bulgularına göre, performans öncesi daha fazla kaygı yaşadığını belirten öğrenciler, fiziksel ve davranışsal stres tepkilerini daha yoğun yaşamaktadır. Performans kaygısının bilişsel

özelliklerine bakıldığında, bireyin kendisi ile ilgili özelliklerden; algılanan yeterlik, kişilik özelliğine ilişkin olumsuz nitelendirmeler, olumsuz düşünme, beğenilmeme korkusu, mükemmeliyetçilik gibi düşünce içerikleri kaygı ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Başkaları ile ilgili olarak, komisyona ve ders hocasına ilişkin olumsuz algılama ve yorumlama biçimlerinin ve geçmiş yaşantılar olarak kabul edilebilecek sınavla ilgili algılamaların kaygı ile ilişkilendirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baydağ ve Alpagut (2016), Müzik Eğitimi Bölümü ve Konservatuvar Öğrencilerinin sahne performans kaygısını karşılaştırdığı araştırmasında yansız atama yoluyla seçilmiş toplam 82 öğrenciye ulaşmıştır. Amaçları ve hedefleri farklı olan bu iki kurumdaki öğrencilerin sahne performans kaygı düzeyleri incelenmiştir.

Eğilmez, Aytekin ve Dirican (2013), Müzik Eğitimi Öğrencilerinde Müzik Performans Kaygısı ile başa çıkma: bir yöntem denemesi isimli çalışmasında performans kaygısına maruz kalan öğrencilerin çeşitli nefes alma, gevşeme vb tekniklerle bu kaygılarının azaltılıp azaltılamayacağını araştırmıştır. Bunun için araştırmanın ilk aşamasında Müzik Eğitimi Bölümü'nde eğitim görmüş 48 öğrenci rastgele seçme yöntemiyle seçilmiş, araştırmanın ikinci aşamasında ise 48 öğrenciden 36 sı yer almış ve bu öğrencilerin dönem sonu piyano sınavının öncesinde, sınav sırasında ve sınav sonrasında kortizol seviyelerini belirlemek amacıyla tükürük bezleri analiz edilmiş, fiziksel ve psikolojik olarak nasıl hissettiklerini anlamak için de fikirleri sınav öncesinde ve sınav sırasında anket yoluyla elde edilmiştir. Sınav sonrasında ise öğrencilere performans kaygısı ile baş etmenin yöntemleri hakkında bir sonraki dönem sınavına kadar bilgi verilmiş sonraki dönem sınavı sürecinde tekrar tükürük örnekleri alınarak ve sonuçlar ki-kare testi kullanılarak önceki tükürük testi sınav sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır ve ikinci ölçümde kortizol seviyelerinin azaldığı görülmüştür.

Tokinan (2014), öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarını onların bireysel özelliklerine göre incelediği çalışmasında yaşa, cinsiyete, mezun olunan liseye ve sınıf düzeylerine göre kaygılarının değişiklik gösterip göstermediğine bakmıştır. Ayrıca çalışmasında müzik performans kaygıları ve özgüvenleri arasında

anlamli bir ilişki olup olmadığına da bakmaktadır. Çalışma grubunu Dokuz Eylöl Üniuersitesi Buca Eğitim Faköltesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2, 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 78 kişi oluşturmuştur. Veriler Müzik Performans Kaygısı Envanteri ve Özgüven Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadınların erkeklere oranla anlamli düzeyde daha fazla müzik performans kaygısı duyduğu, müzik performans kaygısının yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise müzik performans kaygısı ile özgüven arasında anlamli ve negatif yönde ilişki olduğunu göstermiştir.

Tokinan'ın (2013) bir diğer çalışması da Kenny Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılarak envanterin Türk költürüne adaptasyon çalışmasının yapılmasıdır. Araştırmada çeşitli üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda lisans eğitimlerine devam eden 696 öğrenci katılmıştır. 6'li Likert tipindeki envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda envanterin Türkçe'ye uyarlanmış şeklinin beş faktörde dağılan ve 25 maddeden oluştuğu belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.895 olarak bulunmuş olup maddelerin madde toplam korelasyonlarının ise 0.336 ile 0.651 arasında değiştiği görölmektedir.

Otacıoğlu (2016), Türkiye'de Öğrencilerin Performans Kaygısı ve Sınavlardaki Akademik Başarı Düzeylerini incelediği araştırmasında müzik eğitimi dalları, konservatuvarlar ve güzel sanatlar alanında eğitim gören öğrencilerin "performans kaygı" düzeylerini çeşitli değerşkenlere ($n = 306$) göre değerlendirilmiştir. Bunun için Kenny'nin (2004) geliştirdiği ve "müzik performans kaygı düzeyini" ölçmek için Türkçe'ye uyarlanan "Kenny Müzik Performans Kaygısı" envanterini çalışmasında kullanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, envanter için verilen değerşkenlerin (f) ve (ss) değerlerinin frekans yüzdesi (%), "tek yönlü varyans analizi", bağımsız grup t-testi, M.W.U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda "müzik performans kaygısı" ile "akademik başarı" düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu görölmektedir.

Müzik Performans Kaygısıyla ilgili çalışmalara ağırlık veren Osborne ve Kenny'nin (2006) üstün zekâlı ergen müzisyenler için müzik performans kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ile ilgili yaptıkları çalışmada bu alanda lisans öğrencileriyle yapılmış birçok çalışmadan farklı olarak 12-19 yaş grubu ergen öğrencilerle çalışılmıştır. Osborne ve Kenny'nin (2006) de belirttiği üzere ergenlerde Müzik Performans Kaygısını hedefleyen çalışmaların deneysel olarak doğrulandığı çalışmaların az olduğu görülmektedir. Ergenler için geliştirdikleri bu ölçekte faktör yapısı, iç güvenirlik ve yapı geçerliliğini araştırmak için, 12-19 yaşlarındaki 381 genç müzisyenden elde edilen verileri kullanmışlardır. Ölçeğin Cronbach alfa 0.91. olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucu, üç faktör tanımlanmıştır. Yapı geçerliliği sonucunda ise, sosyal fobi ile anlamlı pozitif ilişkiler görülmüştür. Sosyal fobiyi ölçmek için ise Sosyal Fobi Kaygı Envanteri [Beidel, DC, Turner, SM ve Morris, TL (1995)] kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri STAI (Form Y) kullanılmıştır.

Kenny, Davis ve Oates'in (2004), opera korosu sanatçıları arasındaki müzik performans kaygısı ve mesleki stres düzeylerini ve bunların durumluk-sürekli kaygı ve mükemmeliyetçilikle ilişkilerini incelediği çalışmasında koro sanatçılarının sürekli kaygı, mesleki rol kaygısı ve mesleki kişisel gerginlik düzeylerinin normalden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek sürekli kaygının aynı zamanda mesleki çevresinde oluşan yüksek kişisel gerginlik düzeyine eşlik ettiği görülmüştür. Kişisel puanlarının yüksekliği aynı zamanda sürekli kaygıya da eşlik etmektedir. Çalışmanın diğer bir bulgusu da kaygının, mesleki roller veya fiziksel çevre veya çalışma koşullarıyla ilgili olmadığıdır.

Iusca'nın (2014), sınav durumlarında lisans öğrencilerinin akış ve müzik performansı düzeyleri arasındaki ilişkisinde çaldıkları müzik enstrümanının etkisini incelediği araştırmasının çalışma grubunda şan öğrencileri, yaylı çalgılar, tahta ve bakır üflemeli çalgılar ve piyano olmak üzere toplam 130 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilere yıllık müzik performans sınavlarını aldıktan hemen sonra Akış Durum Ölçeği FSS-2'yi (Jackson & Marsh, 1996) uygulanmıştır. Akış durumu ile müzik performansının genel seviyesi arasındaki pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu

ilişkide cinsiyetin etkisi görülmemiştir. Yaylı çalgı çalan öğrencilerin piyano, şan ve üflemeli çalgılar çalan öğrencilerinin akış ve müzik performans seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. ANOVA testi sonucuna göre, şancılarla kıyaslandığında, diğer çalgıları çalan öğrencilerin performans sırasında önemli ölçüde yüksek akış seviyeleri yaşadıkları görülmüştür.

Studer vd. (2010), klasik müzik öğrencilerinde müzik performans kaygısı süresince yaşanan hiperventilasyon şikâyetlerini inceledikleri çalışmada kaygı bozukluklarında önemli olduğunu savundukları hiperventilasyona bağlı solunum bozukluklarını araştırmayı amaçlamışlardır. Hiperventilasyon kısaca, anormal derin ve hızlı soluk alma hali olarak tanımlanmakta ve genellikle anksiyete durumunda oluşmaktadır. Çalışmada 169 müzik öğrencisine müzik performans kaygısını oluşturan negatif duygularını ortaya koymak için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri, hiperventilasyon şikayetleri için Nijmegen Anketi ve sahne korkusu deneyimi için ise tek bir maddeden oluşan bir anket formu uygulanmış. Sonuç olarak hiperventilasyon şikayetleri ile müzik performans kaygısının negatif duyguları arasında performans öncesi anlamlı pozitif yönlü bir korelasyon ve hiperventilasyon şikayetleri ile sahne korkusu deneyimi arasında anlamlı pozitif korelasyon bulunmuştur. Ayrıca nefesli çalgı çalan müzisyenlerin ve şarkı söyleyenlerin solunum semptomlarının frekanslarının diğer müzisyenlere oranla daha yüksek olduğu da görülmüştür. Çalışmada kadın katılımcıların hiperventilasyon şikâyetlerinin ve müzik performans kaygısının olumsuz duyguları üzerine anlamlı derecede yüksek puan aldıkları da görülmektedir.

Iuscaa ve Dafinoiub'ın (2011), lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada performans kaygısı ve müzikteki seviyelerini ölçmek ayrıca cinsiyetin ve çalgının etkisini araştırmak hedeflenmiştir. Bunun için final sınavlarına girdikten hemen sonra 130 lisans öğrencisine Rekabet Edebilirlik Kaygı Envanteri (CSAI-2)'yi uygulanmıştır. Performans Kaygısı puanları ile sınav durumlarında gösterilen müzikal seviyeler için elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Sonuçlar, performans kaygısı düzeyinin cinsiyete ve müzik aletine göre farklılık

gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu iki değişkenin aynı zamanda müzikal seviyeyle de ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Merrit ve arkadaşları'nın (2000), performans kaygısıyla ilgili yaptığı çalışmada vokal ve sesle ilgili fiziksel becerilerin sahnelenmesi sürecinde yaşanan performans kaygısının belirli bir eğitim sonucunda azaltılıp azaltılmayacağının araştırılması hedeflenmiştir. Bunun için sahne sanatları öğrencilerinden oluşan bir grubu deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna, 10 tane iki saatlik oturumlu uzmanlaşmış bir sesli ve fiziksel beceri eğitim programı uygulanmış kontrol grubuna ise, aynı öğretmen tarafından metin analizi eğitimiyle aynı sayıda eğitim verilmiştir. 10 haftalık eğitim döneminden sonra iki grubunda yaptıkları kısa konuşmalar görüntülü ve sesli olarak kaydedilmiş, görsel analog skala (VAS) kullanılarak dört hakem tarafından değerlendirilmiş; değerlendirmede fiziksel rahatlık, hazır bulunma, etkili jest kullanımı, etkili göz teması, doğru nefes kullanımı, uygun hız, vokal çeşitliliği, konuşma netliği ve bir performans özelliği olarak algılanmış algılanan değişkenler: performans kaygısı olarak algılanan sekiz vokal ve fiziksel özelliğe bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar, kullanılan ses ve beden becerileri eğitim programının, algılanan performans kaygısı düzeyini etkili bir şekilde azaltmada pozitif sonuçlar verdiğini göstermiştir. Deney grubunun, sekiz vokal ve fiziksel özellikten her birinde daha yüksek puan almış olduğu aynı zamanda algılanan kaygı özelliklerinde kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha düşük sonuçlar verdiği görülmektedir.

Cox ve Kenardy (2002), müzik öğrencilerinde performans kaygısı, sosyal fobi ve belirleyici etkiler isimli çalışmalarında müzik performans kaygısı ile ilişkili durumsal faktörlerin rolünü değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 32 müzik öğrencisinin performans kaygısı, öğrencilerin deneyim düzeyleri, sürekli kaygı dereceleri ve sosyal fobinin derecesinin yanı sıra farklı performans düzeylerinde kendini bildiren kaygıyı ölçerek değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda; performansın derecesinin belirlenmesinde genel olarak ve özellikle sosyal fobinin kritik etkisi olduğu belirtilmektedir.

Patstona ve Osborne (2015), okul çağındaki müzik öğrencilerinin müzik performans kaygıları ve mükemmeliyetçilik gelişim özelliklerini inceledikleri araştırmalarında lisans öğrencilerine oranla çok daha az araştırma yapılmış olan okul çağındaki çocuklar üzerinde çalışmışlardır. Çalışma grubunu Avustralya'daki özel bir okulda 5-12. Sınıflarda okuyan 526 öğrenci oluşturmuştur. Bu gruba Ergenler İçin Müzik Performans Kaygı Envanteri (MPAI-A; Osborne & Kenny, 2005) ve Çocuk Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğini (C-MPS; De Kryger, 2005) uygulanmıştır. The C-MPS, Endişeleri Aşırı Hatalar, Organizasyon, Ebeveyn Beklentileri ve Eylemler Hakkında Şüpheler gibi mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu bileşenlerin ölçüldüğü bir ölçek olarak tanımlanmıştır. Yaşa göre Müzik Performans Kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasındaki korelasyon, özellikle Hatalar Üzerine Endişe başta olmak üzere, 10 ila 17 yaş arasında güçlü, pozitif ve son derece anlamlı bir ilişki gösterdiği belirtilmiştir. Müzik Performans Kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ikinci önemli ilişkide ise cinsiyetin rolüne bakılmıştır ve buna göre; kız öğrencilerin kaygı ve mükemmeliyetçilik algılarının erkeklere göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın üçüncü önemli bulgusu, müzik performans kaygısının ve mükemmeliyetçiliğin yılların deneyimiyle arttığına işaret etmektedir.

Kobori ve arkadaşları (2011), mükemmeliyetçiliğin nitelikleri ve bilişsel yönünün Japon müzisyenlerdeki baş etme stili, çaba, başarı ve performans kaygısı ile ilişkileri adlı çalışmasında mükemmeliyetçi çaba ve mükemmeliyetçi endişe kavramlarından söz etmektedirler. Mükemmeliyetçiliğin farklı yönlerinin müzisyenlerde baş etme becerisi, çaba, başarı ve performans kaygısıyla nasıl ilişkili olduğunu araştırmak için, 275 profesyonel ve amatör Japon müzisyenin mükemmeliyetçilik özelliklerine bakmışlardır. Buna göre mükemmeliyetçiliğin her iki yönü de başa çıkma stratejileri ile benzer korelasyon örüntüsü gösterirken, çaba, başarı ve performans kaygısıyla farklılıklar göstermiştir. Yapılan regresyon analizinin sonucunda performans kaygısı varyansını açıklayan mükemmeliyetçiliğin koşullarında artan geçerlilik değerleri görülmüştür. Bu bulgulara göre, Japon müzisyenlerde mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem de olumsuz unsurlara sahip olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Barbar ve arkadaşları (2014), Brezilyalı müzisyenler için performans kaygısının görülme sıklığı ve buna eşlik eden psikopatolojik göstergeleri araştırdıkları çalışmalarında, müzisyenlerde müzik performans kaygısının görülme sıklığını ve buna eşlik eden diğer psikopatolojileri değerlendirmeyi, ayrıca sosyo-demografik ve kişiliksel değişkenler açısından aralarındaki ilişkileri saptamayı amaçlamışlardır. Çalışma 230 müzisyenden toplanan veriler kullanılarak müzik performans kaygısının yordayıcıları regrasyon analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, müzisyenlerin %24'ünün MPK, %19'unun sosyal kaygı ve %20'sinin depresyon gösterdiği, bu değerler profesyonel ve amatörler arasındaki karşılaştırmada her ne kadar daha yüksek olsa da, regrasyon analizi sonuçlarında cinsiyet ve mesleki statünün müzik performans kaygısının bir yordayıcısı olmadığını, fakat sosyal kaygı ve depresyonu yordadığını bulmuşlardır. Ayrıca, yazarlar çalışmalarında, müzisyenler arasında yüksek oranda psikiyatrik göstergelerin olduğu sonucunu çıkarmışlardır.

Kenny'nin (2004), bir diğer çalışması olan ve müzik performans kaygısıyla ilgili tedavileri sistematik olarak incelediği çalışmasında var olan literatürü psikolojik tedaviler ve farmakolojik tedaviler olarak kategorize etmiştir. Buna göre psikolojik tedaviler davranışsal, bilişsel, bilişsel-davranışsal, kombine tedaviler ve diğer terapileri içermektedir. Her tedavi boyutunda yapılan çalışmaların sayısı, örneklem boyutları ve gözden geçirilen çalışmaların çoğunun metodolojik kalitesi gibi konuları, müzik performans kaygısı için önerilen tedavilerin etkililiği konusunda değerlendirilmiştir.

Abril (2007), çalışmasında bir müzik kursuna devam eden yetişkin öğrencilerin şarkı söyleme ile ilgili kaygılarını araştırmaktadır. Katılımcılar, şarkı söyleme ile ilgili kaygı yaşayan kadın müzisyenlerden oluşmaktadır. Çalışmada şarkı söylemeye yönelik kaygı gözlenmiş aynı zamanda katılımcıların bilişsel, somatik, davranışsal ve duygusal belirtilerinin tanımlanması yoluna gidilerek bilgi toplanmıştır. Literatür taraması sonucunda kaygıyla ilgili 10 haftalık bir sürede bazı bilgilere ulaşılmış ve buna dayalı olarak konuyla ilgili temalar oluşturmuştur. Buna göre şarkı söyleme kaygısının, sosyal bağlamda kişinin başkaları tarafından değerlendirilmesiyle ortaya çıktığını belirtilmiştir. Araştırma sosyal kaygıyla ilişkili olarak kendini sunum teorisinin de kaygıyla etkileşim içinde olduğunu savunmaktadır. Katılımcıların aynı zamanda

performans kaygılarının temellerini okullarındaki müzik programlarındaki olumsuz deneyimleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bununla beraber müzik öğretmenlerinin ve ailelerinin şarkı söyleme yeteneği ve şarkıcı kimliğiyle ilgili inançlarının şekillenmesinde en büyük etkiye sahip olduğu da belirtilmiştir.

Nielsen (2008), başarı hedefleri, öğrenme stratejileri ve çalgı performansı ilişkileri ile ilgili yaptığı araştırmasında ileri düzey çalgı öğrenebilme hedefiyle müzik öğrencilerindeki motivasyonla ilgili olarak literatüre katkıda bulunmak ve böylece öğretmenlerin öğrencilerine daha etkili çalışma yapabilmeleri konusunda destek olmayı amaçladığını belirtmektedir. Çalışmaya 1 yıldır çeşitli konservatuvar ve akademilerde çalgı eğitimi alan ve 6 farklı okulda öğrenim gören 130 öğrenci katılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda yetenek yaklaşımı hedefi; yetenekten kaçınma hedefi, ve görev hedefi olmak üzere üç boyut elde edilmiştir. Bu boyutlardan görev hedefi ile öğrenme stratejileri arasında ve yetenekten kaçınma hedefi ile öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyonlar bulunmuştur. Başarı hedefi ve enstrümantal başarı arasında ise bir korelasyon görülmemiştir. Aynı zamanda çalışmanın sonuçları, ileri düzey çalgı çalabilmeyi hedefleyen öğrencilerin çalgı öğrenim sürecinde başarı hedef yönelimlerini iyileştirme ve düzenleme potansiyeline sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Ryan (2009), koristlerde müzik performansını incelediği çalışmasında koristlerin kaygıyla ilgili performans deneyimlerini incelemektedir. Yedi tane yarı-profesyonel korodan toplam 201 kişi performans geçmişi, performansları ile ilgili tecrübeleri ve baş etme mekanizmalarının kullanımı bağlamında değerlendirilmiş ve sonuçta, performans kaygısının koristler arasında yaygın olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber solo performansların toplu performanslara göre daha fazla kaygı içerdiği görülmüş olup; çalgı topluluklarıyla yapılan performansların koroyla yapılanlara göre de daha fazla kaygı içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Müzik eğitimi alan koristlerin almayanlara göre daha az şiddette olmasa da daha az sıklıkta performans kaygısı yaşaması da araştırmanın diğer bir sonucudur. Koristlerle yapılan bu çalışmada kaygıyı etkileyen bir diğer faktörün koro şefinin koro elemanlarına karşı tutumu olduğu belirtilmiştir.

Picard (1999), Müzik Performans Kaygısının Bilişsel Değişimine Nitel Pedagojik Yaklaşım isimli çalışmasında lisans öğrencilerindeki müzik performans kaygısının doğal bilişsel değişimi ve dönüşümü ile ilgili bazı kavramların belirlenmesi ve bu kaygıyla ilgili psikolojik yaklaşımların detaylı olarak ele alınmasını amaçlamıştır. Çalışma sekiz vaka incelemesinden oluşmuştur. Veriler üç köşeli(üçgenleştirme) yöntemi ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma müzik performans kaygısı içindeki bazı pedagojik uygulamalar için önemli olabileceği düşünülen bazı sonuçlara ulaşmayı hedeflemiştir.

Oliver (2000), çalışmasının amacını Uluslararası Korno Sempozyumuna katılan ve performans kaygısı taşıyan müzisyenleri seçilen teknikler hakkında bilgilendirerek performans kaygısı sorunuyla baş edebilmek olarak belirtmiştir. Oliver performans kaygısının belirtilerini ve etkilerini tanımanın ve kendileri ve / veya öğrencileri için mümkün olan en iyi olanları tavsiye etmenin icracı ve öğretmenler açısından önemine değinmekte ve onların çeşitli başa çıkma stratejilerine sahip olmaları gerekliliğine dikkat çekmektedir. Başa çıkma stratejileri herkes için farklılık gösterebilir, herkes için uygulanabilir olmayabilir. Aynı zamanda birçok teknik en etkili sonuçları üretmek için başkalarıyla birlikte kullanılabilir. Çalışmada, performans kaygısı için üç farklı tedavi kategorisi incelenmektedir. Farmakolojik tedavilerin tartışılması kategorisinde, performans kaygısının tedavisinde kullanılan benzodiazepinler, beta-adrenerjik bloke edici tedaviler ve buspiron tedaviler incelenmektedir. Ayrıca rahatlama terapileri kategorisinde ilerleyici rahatlama terapileri, biyolojik geri bildirim, gevşeme ve derin nefes alma teknikleri incelenmiştir. Son olarak, bilişsel-davranışsal terapiler kategorisinde; sistematik duyarsızlaşma, davranış provası, taşkınlık, paradoksal niyet, görselleştirme ve imgelem, Akılcı Duygusal Terapi, Stres Aşılama Eğitimi ve düşünce durdurma yöntemleri incelenmiştir. Çalışmada her tekniğin tartışması, tarihçesi ve geçmişi hakkında bir açıklama bulunmakta, ilkelerinin açıklaması, performans kaygısını azaltmaya yönelik uygulamanın bir illüstrasyonu ile avantajlarını ve dezavantajlarını içeren bölümler bulunmaktadır. Çalışmanın ikinci kısmında, Kansas City-Missouri Üniversitesi Müzik Konservatuvarı'nda 1994 yılının Mayıs ayında düzenlenen 26. Uluslararası Yıllık Horn Sempozyumunda kornocular

arasında bir anket uygulanmış ve kornocuların performans kaygı eğilimlerini inceleyerek en sık kullanılan performans kaygısı tedavi yöntemlerinin ortaya çıkması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ankete katılanların tamamının çeşitli derecelerde performans kaygısı yaşadığı görülmüş ve performans kaygısı ile başa çıkmada çoğunlukla tercih edilen yöntemlerin gevşeme teknikleri, bilişsel-davranışçı teknikler, beta-adrenerjik bloke ediciler, alkol ve sakinleştiricilerden oluştuğu belirtilmiştir.

Ryan ve Boucher (2011), küçük yaştaki müzisyenlerde inceledikleri müzik performans kaygısıyla ilgili çalışmalarında; son yıllarda yetişkinlerle sıkça yapılan müzik performans kaygısı çalışmaları olmasına rağmen küçük yaştaki müzisyenlerle çok az sayıda çalışma olduğuna değinmiş ve performans kaygısının her yaştaki müzisyende olabileceğine vurgu yapmıştır. Araştırmaya üç ve dört yaşındaki 66 çocuk katılmıştır. Sürece grup müzik dersleri olarak devam eden bu çocuklar sürecin sonunda iki konser performanslarını sergilemişler. Ölçme aracı olarak beklenti kaygısı kişisel formu, kortizol salgıları ve kaygı davranışlarının gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların müzik performanslarıyla ilgili endişe duyduklarını ve bu kaygıların hem doğuştan hem de sonradan gelişmiş özelliklere sahip bileşenlerden oluştuğunu göstermiştir. Daha önce performans deneyimi olan çocukların olmayanlara göre öngörülen kaygı düzeylerinin daha düşük bununla beraber kortizol seviyelerinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, performansın sergilendiği çevresel ortamın çocukların kaygıyla ilgili tepkilerinde önemli rol oynadığı görülmüştür. Performansın sergilendiği ortama benzer ortamlarda bulunmuş çocuklarda daha az kaygı görülmüştür. Bununla beraber genel olarak, kısa bir süre içinde sergilenen iki performanstan ikincisinde daha düşük düzeyde kaygı görülmüştür. Araştırma bulguları küçük çocuklarda performans kaygısını azaltan iki önemli etkenin performansın sergilendiği yer ver ard arda sergilenen iki performanstan ikincisinin daha az kaygıya neden olduğunu göstermiştir. Çalışma kaygıyla ilgili araştırma sonuçlarının dikkate alınmasının çocukların performans kaygıları üzerinde kaygıyı azaltıcı etkiye sahip olabileceğini belirtmektedir.

Hamann (1982), Enstrümantal ve Vokal Performanslardaki Kaygı Durumunun Değerlendirilmesi ile ilgili çalışmasında müzikal performansta kaygının etkisini ve kaygı durumunun artması ya da azalmasının altında yatan konuları ele almıştır. Beş enstrümantal ve bir vokal alanda her bir alan için 15 toplamda 90 konu kendi seçtikleri bir eser içinde kaygılarının azalıp çoğalmasına göre değerlendirilmiştir. Bu süreçte tüm performanslar kaydedilmiştir. Üç uzman, performanslardaki müzik kalitesine göre değerlendirme yapmıştır. Her iki performans durumunda durumluk ve sürekli kaygı, merak ve öfkeyi belirlemek için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ve Durum ve Sürekli Kişilik Envanteri uygulanmıştır. Ek verileri toplamak amacıyla anket uygulanmıştır. Verilerin analiz sonuçlarına göre, yıllar içinde aldıkları eğitim performans koşullarıyla ilgili, performansla ilgili yargıları yıllar içinde sergiledikleri performans konularıyla ilişkilidir ($p < .05$). Bununla beraber yüksek kişisel kaygı düzeyi ve ilgi(merak) aynı zamanda durumluk kaygı ve merakın önemli derecede arttığını göstermektedir. Kaygı durumlarını arttıran performansla ilgili konular ise durumluk kaygının ve öfkenin önemli derecede arttığını göstermiştir.

Le Blanc vd. (1997), müzik performans kaygısında dinleyicinin etkisi ve rolünü inceledikleri çalışmalarında 27 erkek ve kadından oluşan bir topluluğu üç kategoriden oluşan dinleyici grubunun önünde solo performanslarına göre değerlendirmişlerdir. İlk oturumda müzisyenler çalışmalarını odada ve yalnız olarak yapmışlar, sonra yine bir odada yanlarında bir araştırmacıyla yapmışlardır. Son aşamada ise performanslarını bir prova odasında tüm araştırmacıların ve kendi yaş grubundaki dinleyicilerin önünde gerçekleştirmişlerdir. Tüm performanslar sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir. Bağımlı ölçmeler kaygı, performans sırasında kaydedilen kalp hızı, nihai performansın hakemler tarafından derecelendirilmesi ve çıkış görüşmesi şeklinde yapılan analog bir rapordur. Buna göre kaygı her başarılı performans sonucunda anlamlı derecede artış göstermiştir. Bayan katılımcıların 3. aşamada erkeklere göre daha iyi performans sergilemiş olduğu ve performans kaygılarının da daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 1. ve 3. koşulda performans sergilerken kadınların kalp ritimlerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Performans sırasında cinsiyet, kalp atış hızının önemli bir belirleyicisi

olarak ortaya çıkmış ve kadın performansçıların daha yüksek kalp atış hızına eriştiği görülmüştür.

Orman (2003), sanal gerçeklikle ilgili saksafon çalan müzisyenlerde bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı bilgisayarın ürettiği sanal gerçekliğin derecelendirdiği pozlamanın, performans gösteren müzisyenlerin fizyolojik ve psikolojik tepkileri üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Bu noktada çeşitli kaygı düzeylerini ortaya çıkarmak için dört farklı şekilde tasarlanan sanal ortama çeşitli üniversitelerden beş erkek ve üç kadın toplam sekiz saksafoncu on iki haftalık 15 ila 20 dakikadan oluşan programa katılmışlardır. Sanal ortama dahil olmadan çalışmanın ilk aşamasında kalp hızı ve diğer subjektif ölçümler alınmış ve sanal ortam süresi içindeyken aynı ölçümler alınmaya devam etmiştir. Buna ek olarak, sanal gerçeklik ortamından önce, altıncı ve onikinci oturumlarının tamamlanmasından önce, verilen üç canlı performans için kalp atış hızı ve öznel ölçümler kaydedilmiş, elde edilen bulgular, sanal ortamla karşılaştırılmıştır. Buna göre sanal gerçeklik ortamları bir varlık duygusu ortaya çıkarmaktadır ve bunun da bir miktar duyarsızlaştırmayı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Çalışmada kaygının psikolojik göstergeleri ve kalp atış hızının her zaman uyummadığı görülmüştür. Yani kaygıyla kalp atış hızı her zaman aynı doğrultuda hareket etmeyebilir.

Flowers (2009), Doğaçlama Caz Öğreniminde Erkek ve Kız Öğrencilerin Güven, Kaygı ve Tutumları Arasındaki Farklar isimli çalışmasında, doğaçlama caz müzisyenlerinde cinsiyet güven, kaygı ve tutumlarını etkileyen sosyal ve psikolojik yapıları incelenmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma için Fennema-Sherman Matematik Tutum Araştırması'nın (1976) üç alt ölçeği yeniden düzenlenmiş ve doğaçlama caz programına katılan farklı yaş gruplarındaki 332 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, okul düzeyi ve enstrüman seçimi bağımsız değişkenler olarak çalışmada yer almıştır. Buna göre cinsiyete ilişkin anlamlı sonuçlar elde edilmiş ve bir alt analizde, üç bağımlı değişken için erkeklerle kadınlar arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Güven, kaygı ve tutum arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları güven için .93, kaygı için .93 ve

tutum için .88 olarak bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları, sosyal-psikolojik yapıların kadınlar üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

Mac Intyre vd. (2012), müzik motivasyonunda sosyo-eğitim modelinin rolünü incelemeyi hedeflemişlerdir. Bunun için R. C. Gardner tarafından geliştirilen ve ikinci yabancı dil öğrenme için oluşturulmuş sosyo –eğitimsel modeli, enstrümantal müzik öğrenme motivasyonunu incelemek üzere uyarlamış ve uygulamışlardır. Bunu yaparken müzik ve dil arasındaki benzerliklerden yola çıkmışlar ve uyarlamanın müzik motivasyon çalışmasında yeni anlayışlara yol açabileceğini öngörmüşlerdir. Önerilen modelin merkezinde motivasyon, tutumlar, kaygı, başkalarından gelen destek, algılanan yetkinlik, başarı arasındaki ilişkilerin çok yönlü bir tanımlaması yer almaktadır. Araştırma için 107 lise öğrencisi örneklem grubu olarak seçilmiştir. Verilerin analiz sonuçlarına göre, uyarlanmış ve genişletilmiş sosyo-eğitimsel modelin, ana motivasyonel yapılarını anlatan mevcut veriyle örtüştüğünü göstermiştir.

Lehrer (1987), Müzik Performansında Stres Kontrolü ve Sahne Korkusuyla İlgili Yaklaşımların Gözden Geçirilmesi isimli çalışmasında sahne korkusunun kaygının birçok yönüyle örtüştüğüne dikkat çekmiştir. Kısmen bağımsız somatik bilişsel ve davranışsal bulgulara ek olarak, sahne deneyiminde ayrıca korku da gözlemlendiğini belirtmiştir. Söz konusu korkunun temelini ise sosyal anlamda onaylanmamak ve yargılayıcı tutumların varlığının olmasına dayandırmaktadır. Yazara göre sahne korkusunun her türü, en uygun tedavi yöntemleri uygulanarak aşılabılır. Her ne kadar gevşeme-rahatlama terapileri ve ilaç tedavisi, somatik semptomların tedavisinde kullanılıyor gibi gözükse de özellikle ilaç tedavilerinin bazılarının performansı olumsuz yönde etkileyebildiğine değinilmiştir. Çalışma bu yöntemlerle ilgili bazı çalışmaların varlığını, ancak buna karşın ilaç tedavisinin uzun vadeli etkileri ya da medikal tedavilerin psikolojik yaklaşımlarla etkileşiminin somatik alana katkısıyla ilgili az sayıda çalışmanın varlığına dikkat çekmektedir. Çalışmada sahne korkusuyla başa çıkmada çeşitli bilişsel yaklaşımlar önerilmiş ve iki ampirik çalışmada, bunların etkili olduğuna yer verilmiştir. Sahne korkusuyla

başta çıkmada sıklıkla davranışsal müdahaleler ve performans deneyiminin kullanıldığı ve bu yöntemlerin önemli ölçüde etkili olduğundan söz edilmiştir.

Osborne, Greene ve Immel (2014), Konservatuvar Öğrencilerinin Performans Kaygısıyla Baş Etme ve Kaygıyla İlgili Psikolojik Zihinsel Gelişimlerinin İncelenmesi isimli çalışmada müzik becerileri yeterli olan, fiziksel ve psikolojik olarak kendini iyi hisseden öğrencilerin, ortalama performans seviyelerini aşma, en iyi veya en yüksek performansa ulaşma kapasitelerini artırma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Stüdyo gibi izole bir ortamdan konser performans ortamına geçiş yapan müzisyenlerin kalp atış hızında ve fiziksel gerginliklerinde artış görüldüğünü ancak bu noktada müzisyenin performansını belirleyen onun bu fizyolojik belirtileri nasıl algılayıp yorumladığıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Birey performans sırasında oluşan çeşitli belirtileri olumsuz olarak değerlendirdiğinde bu durum müzisyenin profesyonel yaşantısında olumsuz etki yaratmaktadır. Çalışmada, performans alanında mesleki eğitim alan müzisyenlerin eğitime ve performans hazırlama sürecine katkıda bulunmak amaçlanmış ve bir performans psikolojisi becerileri eğitim paketinin ampirik değerlendirmesi yapılmıştır. Sonuçların pedagojik çıktıları, bu programın performans sanatçılarının gelecekteki mesleklerinin icra edilmesi sürecinde olumlu ruh hali içinde bulunmalarına katkı sağlayacağını göstermektedir. Osborne, Greene ve Immel (2014) bu çalışmayı 2013 yılının başında Melborn Konservatuvarı müzik bölümü öğrencileriyle performans psikolojisi tekniklerini içeren iki ders ve bir masterclassa katılmasını sağlamış ayrıca bu öğrencileri performans psikolojisiyle baş edebilme ile ilgili 11 adet strateji içeren bir çalışma kitabıyla desteklemişlerdir. Çalışmanın alanları performans sırasında enerjiye odaklanabilme, güven geliştirebilme, kendi kendine konuşma tekniğini geliştirebilme, müziği öğrenme ve ezberleme, zihinsel prova yapabilme, cesaret oluşturabilme, hataları düzeltebilme, zorluklarla baş edebilme ve zihinsel olarak daha sağlıklı olabilme olarak belirlenmiştir. 31 öğrenciyle yapılan çalışmanın ön test-son test verilerine göre, öğrencilerin performans kaygılarının yapılan çalışmalarla önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin; performans öncesi hazırlık, performans sırasında odaklanma, cesaret, güven duygusu, konsantrasyon ve esneklik konularında da daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

2.3.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurtiçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Duygusal Zekâ kavramı konusunda yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar oldukça yaygın olmasına karşın sanat eğitimi alanlarında yapılmış çalışmaların diğer alanlara göre sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Duygusal Zekânın eğitim alanıyla ilgili çalışmalardan ziyade çoğunlukla liderlik kavramı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bölümde duygusal zekânın eğitim ve sanat eğitimiyle ilgili alanlarına değinilmeye çalışılacaktır.

Bender (2006), Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkilerini incelediği araştırmasında duygusal zekâ ve yaratıcılığın alt boyutları arasındaki ilişkileri ve duygusal zekâ verilerinin seçilen bağımsız değişkenler ile olan etkileşim düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu her sınıftan rastlantısal olarak seçilen toplam 360 resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencisi oluşturmuştur. Gruba Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Bar-On EQ-i) ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” formu ve kişisel bilgi formu uygulaması yapılmış ve ikinci örneklem seçimine ihtiyaç duyularak çalışma grubu 80 kişiye düşürülmüş. İstatistiksel analizler sonucunda öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuş, ayrıca alt amaçlar gereği yapılan incelemeler, toplam duygusal zekâ ya da alt boyutları ile, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, ailenin kaçıncı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne öğrenim durumu ve aile tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir.

Pektaş (2013), Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin diğer lise öğrencileriyle karşılaştırmasını yaptığı araştırmasında Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeğini ve değişkenleri belirlemek amacıyla da kişisel bilgi formunu çalışma grubu olarak seçtiği lise son sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Buna göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin lise türü, cinsiyet ve babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, kardeş sayısı, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin

öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri ve ailenin tutumu değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

Deniz ve Yılmaz (2005), Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri arasındaki ilişkinin İncelenmesi çalışmasında Acar(2001) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış olan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, stresle başa çıkma ölçeği olarak da Türküm(2002) tarafından geliştirilen Stresle Başa Çıkma Ölçeğiyle çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı bölümlerde öğrenim gören ve tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilmiş toplam 428 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu ve genel ruh durumu boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermiş olup, kişisel beceriler alt boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden sorunla uğraşmaktan kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, kişilerarası beceriler ve genel ruh durumu alt boyutları ile sosyal destek arama alt ölçeği arasında ise pozitif yönde anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır.

Tufan (2011), dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında kendi geliştirdiği Duygusal Zekâ Eğitimi Programının öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemiştir. Bunun için kontrol, deney ve plasebo grubu olmak üzere 15'er kişilik üç gruba çalışmıştır. Ön-test olarak Duygusal Zekâ Yeterlilik Ölçeği'ni uygulamıştır. Deney grubuna 10 oturumluk bir psiko-eğitim olan Duygusal Zekâ Eğitimi Programı, plasebo grubuna öğrencilerin sevdiği etkinliklere yönelik 7 oturumluk bir program uygulamıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulamamıştır. Duygusal Zekâ Eğitimi Programının her bir oturumu haftada bir defa gerçekleştirmiştir. Birinci oturum öğrencilerle tanışma ve program hakkında bilgi verme, ikinci oturum duyguların farkına varma, üçüncü oturum duyguları ifade etme, dördüncü oturum duyguları yönetebilme, beşinci oturum duyguları kontrol etme, altıncı oturum iyimserlik, yedinci oturum motivasyon, sekizinci oturum empati, dokuzuncu oturum etkili iletişim ve onuncu oturum programı sonlandırma olarak belirtilmiştir. Deney grubuna ve plasebo grubuna uygulanan programlardan

sonra üçgruba da sontest uygulamıştır. Deney, plasebo ve kontrol grubunun sontest ortalama puanlarını karşılaştırmak için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü ANOVA; her bir grubun öntest-sontest ortalama puanlarının karşılaştırılmasında ise ilişkili örneklem için t-testi kullanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının son-test ortalama puanları karşılaştırılmasında, deney grubu ve plasebo grubu öğrencilerinin sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiş, ancak deney grubu öğrencilerinin puanının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüş. Ayrıca, kontrol ve plasebo gruplarının ön-test ve son-test ortalama puanları arasında bir fark gözlenmemesine karşın deney grubunun son-test ortalama puanının ön-test ortalama puanından anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Aydın (2010), Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Umut Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi ve duygusal zekâ ve umudun psikolojik sağlamlığı yordamadaki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda konuyu cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan aile tutumu değişkenlerine göre de incelemiştir. Çalışma grubunu KTÜ Eğitim Fakültesi'nde 6 farklı bölümlerde okuyan 449 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği (Hall, 1999; Ergin, 2000), Umut Ölçeği (Snyder ve diğerleri, 1991; Akman ve Korkut, 1993) ve Yılmazlık Ölçeği (Gürkan, 2006) kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H testi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ve çoklu regresyon analizi kullanmıştır. Çoklu regresyon analizinin sonucuna göre araştırmada, duygusal zekâ ve umudun psikolojik sağlamlığın önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, duygusal zekâ ve umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinde yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışmada ayrıca duygusal zekâ, umut ve psikolojik sağlamlığın bazı demografik değişkenler açısından farklılaştığı sonucuna da ulaşılmaktadır.

Rensburg (2005), “The Role of Emotional Intelligence in Music Performance Anxiety” isimli çalışmasında müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ile ilgili var olan teorilerden yola çıkarak kuramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Çalışmasında müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ile ilgili öne çıkan düşünce yapılarını ve bu iki konunun birbiriyle örtüşen yönleri tartışılmıştır. Duygusal zekânın duyguları geliştirmede bilişsel- pozitif bir yönünün olması nedeniyle müzisyenlerin sıklıkla yaşadığı performans kaygısına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşüncesi çalışmada temel alınmıştır.

Parker vd. (2004), Alabama’da 667 lise öğrencisinin akademik başarıları ve duygusal zekâlarına yönelik yaptığı çalışmada duygusal zekâ ölçeği ve öğrenci kayıtlarını bir akademik yıl sonunda toplamış ve farklı seviyelerdeki başarı düzeylerinin duygusal zekânın kişisel, kişilerarası, uyum ve stres yönetimi alt boyutlarında yaş, cinsiyet ve akademik düzeylerine ilişkin güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur.

Song vd. (2010), duygusal zekâ ve genel zihinsel yeteneklerin üniversite öğrencilerinde akademik performans ve sosyal ilişkiler boyutunda etkisini inceledikleri çalışmada; hem duygusal zekânın hem de genel zihinsel yeteneklerin akademik başarıyı yordadığını ancak genel zihinsel yeteneklerin akademik başarı üzerinde daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre duygusal zekânın öğrencilerin yaşlarıyla olan sosyal ilişkileri üzerinde önemli etkisi olduğunu buna karşın genel zihinsel yeteneklerin sosyal ilişkiler üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Qualter vd.(2012), İngiltere’de ortaokul düzeyinde 413 öğrenciyle yürüttüğü ve öğrencilerin duygusal zekâ yetenekleri, kişisel boyutta duygusal zekâ, kişilik özellikleri ve bilişsel yeteneklerine ilişkin yaptığı çalışmada öğrencilerin ilk verilerini 11 yaşında son verilerini ise 15 yaşında toplamıştır. Süreci kapsayan bir çalışma olan bu çalışmada değişkenlerin etkisini ortaya koymak için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Buna göre duygusal zekânın yetenek boyutu 15 yaşındaki öğrencilerin performans başarıları ve bilişsel yetenekleri arasında bir moderatör olarak

etkisini göstermektedir. Duygusal zekânın kişisel boyutunun performansa etkisinin ise bu yaş grubunda sadece erkek öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ciarrochi vd.(2002), duygusal zekânın stres ve akıl sağlığı üzerindeki etkisini araştırmak için 302 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Duygusal zekânın stres ve akıl sağlığının üç belirleyicisi olarak seçtikleri depresyon, umutsuzluk ve intihar düşüncesinin üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılan regresyon analizi sonuçlarında duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin depresyon, umutsuzluk ve intihar düşüncesi düzeylerinin duygusal zekânın boyutlarından biri olan başkalarının duygularını yönetebilme becerisinin düşük olduğu kişilerden çok daha düşük olduğu görülmüştür. Özellikle intihar düşüncesinin başkalarının duygularını yönetebilme düzeyinin düşük olduğu öğrencilerde daha çok öne çıktığı görülmüştür.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesiyle ilgili alt bölümlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırma konservatuvarda ortaokul ve lise öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Müzik Performans Kaygı düzeylerini saptamayı amaçladığından varolan bir durumu ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu yüzden araştırma betimsel bir özellik göstermektedir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Müzik Performans Kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, araştırmanın ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil aramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2004).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılında Türkiye’de Devlet Konservatuvarlarında Ortaokul ve Lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu evrenin ulaşılabilir kısmının tamamını kapsamaktadır. Türkiye’de ortaokul ve lisesi bulunan tüm konservatuvarlar çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu okullar şöyledir:

Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi,
Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi,
Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi,
Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi,
İstanbul Teknik Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi
İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi
Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi
Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi,
Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi
Çukurova Üniversitesi Adana Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lisesi
öğrencilerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubunda 587 kız ve 253 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 840 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan öğrencilerin okullarına ve sınıflarına göre cinsiyet dağılımları aşağıda verilen tablodaki gibidir. Tabloya göre 10 farklı ilde bulunan 10 okulla çalışılmıştır. Bu okullarda 5. Sınıfta okuyan toplam 126 kız 50 erkek, 6. Sınıfta 78 kız 50 erkek, 7.Sınıfta okuyan 92 kız 34 erkek, 8. Sınıfta okuyan 83 kız 24 erkek, 9. Sınıfta okuyan 65 kız 31 erkek, 10. Sınıfta okuyan 49 kız 24 erkek, 11. Sınıfta okuyan 39 kız 15 erkek ve 12 sınıfta okuyan 55 kız 25 erkek öğrenci ile çalışılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan İstanbul Teknik Üniversitesi Devlet Konservatuvarı’nın 2016-2017 eğitim-öğretim yılında lise bölümünde öğrencisi bulunmadığı için bu okulda sadece mevcut ortaokul öğrencileriyle çalışılmıştır. Bunun dışında kalan iki üniversitede (AÜDK, İÜDK, MSDK) uygulamanın yapıldığı gün ve saatte bazı sınıflardaki (8. ve 11. Sınıflar) bireysel, toplu ders ve prova saatlerinin uygun olmamasından ötürü çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Araştırmanın uygulanmasında sınıflarda bale bölümü öğrencileri de yer almaktadır. Ortamın stabil, sağlıklı ve doğal bir ortam olması, öğrencilerin rahatlığı, soruların doğru ve içten cevaplanmasında önemli olduğundan dolayı bu öğrencilerin de uygulama sırasında sınıfta kalarak diğer arkadaşları gibi soruları cevaplaması istenmiştir.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Okullara, Sınıflara ve Cinsiyet Göre Dağılımı

Okul			Sınıf								Toplam
			5	6	7	8	9	10	11	12	
AÜDK	Cinsiyet	Kız	10	10	11	9	8	7	7	5	67
		erkek	6	6	6	3	4	2	2	2	31
	Toplam		16	16	17	12	12	9	9	7	98
HÜADK	Cinsiyet	kız	22	14	10	17	12	18	4	14	111
		erkek	11	4	3	4	8	6	2	8	46
	Toplam		33	18	13	21	20	24	6	22	157
MSDK	Cinsiyet	kız	18	9	15	15	13	8		12	90
		erkek	3	7	6	8	10	7		7	48
	Toplam		21	16	21	23	23	15		19	138
İTÜTDK	Cinsiyet	kız	8	1	3						12
		erkek	7	10	4						21
	Toplam		15	11	7						33
DEÜDK	Cinsiyet	kız	13	8	18	6	8	6	15	9	83
		erkek	4	4	8	2	5	4	4	3	34
	Toplam		17	12	26	8	13	10	19	12	117
UÜDK	Cinsiyet	kız	14	11	10	8	5	5	6	6	65
		erkek	6	5	2	1	1	2	3	1	21
	Toplam		20	16	12	9	6	7	9	7	86
ÇÜDK	Cinsiyet	kız	7	6	3	11	7	1	2	4	41
		erkek	7	4	2	1	1	1	2	0	18
	Toplam		14	10	5	12	8	2	4	4	59
AÜDK	Cinsiyet	kız	7	3	2	1	5	2		4	24
		erkek	2	1	2	2	1	0		1	9
	Toplam		9	4	4	3	6	2		5	33
MÜDK	Cinsiyet	kız	21	6	15	12	7	2	5	1	69

		erkek	3	6	1	3	1	1	0	3	18
	Toplam		24	12	16	15	8	3	5	4	87
İÜDK	Cinsiyet	kız	6	10	5	4		0	0		25
		erkek	1	3	0	0		1	2		7
	Toplam		7	13	5	4		1	2		32
Toplam	Cinsiyet	kız	126	78	92	83	65	49	39	55	587
		erkek	50	50	34	24	31	24	15	25	253
	Toplam		176	128	126	107	96	73	54	80	840

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, kişisel bilgi formu, Küçükkaragöz, Aydın ve Yurdabakan (2016) tarafından geliştirilen Ergenler için Duygusal Zekâ Ölçeği ve Osborne ve Kenny (2008) tarafından geliştirilmiş olan ve Yurdabakan ve Aydın(2017) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış olan Ergenler için Müzik Performans Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Ergenler için Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ_E)

Küçükkaragöz, Aydın ve Yurdabakan (2016) tarafından geliştirilen Ergenler için Duygusal Zekâ ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Salovey ve Mayer'in (1989-1990) duygusal zekânın kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygu ve hislerini gözlemleme, aralarındaki farkı ayırt etme ve bu bilgiyi kişinin düşünce ve eylemlerine rehberlik edecek şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlaması ve bu temelde Bar-On tarafından geliştirilen duygusal zekâ envanteri esas alınarak oluşturulmuştur. Süreç odaklı olan bu modelde yeterli derecede duygusal zekâsı olan kişi oldukça işlevsel, başarılı ve duygusal anlamda sağlıklı bir bireydir. Duygusal zekâ zaman içinde gelişen, değişebilen ve iyileştirici program ve eğitimlerle ilerleyebilen yetenek ve becerilerdir (Bar-on,1997; Akt: Küçükkaragöz ve diğ.2016).

Çalışmada ilgili alanyazın ve benzer ölçekler incelenerek duygusal zekâ ile ilgili bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan duygusal zekâ ile ilgili bir ölçek taslağı hazırlanmıştır. Bu ölçeğin kapsamının ve maddelerin değerlendirilmesi

amacıyla Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Eğitimi ve Müzik Eğitimi alanlarında doktoralı ve bir sanatta yeterliliği olan toplam yedi uzmanın görüşüne başvurularak; ölçek maddelerinin ortaokul ve lise öğrencileri için uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiş ve önerileri alınmıştır. Uzman görüşleri sonunda çoğunluğun uygun görmediği bazı maddeler ölçek dışı bırakılmış, bazı maddelerde değişiklik yapılmış, ayrıca öneriler doğrultusunda yeni maddeler eklenmiştir. Böylece Ergenler için Duygusal Zekâ Ölçeğinin taslak formu 61 maddeden oluşturulmuştur. Bu ölçeğin İzmir Çınarlı Endüstri Meslek Lisesi, Konya Çimentaş Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, İzmir Buca 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu ve Akşemsettin İmam Hatip Ortaokulu olmak üzere toplam 312 öğrenci üzerinde ön denemesi yapılmıştır.

Çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör analizi çok değişkenli istatistiksel çözümlemeler arasında yer aldığından (Tatlıdil, 2002) verilerin uygunluğunun test edilmesi yoluna gidilmiş ve Kaiser- Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0,90 ve Barlett testi ($\chi^2 = 4304,579$; $p < 0,001$) anlamlı bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi ile faktör yükleri belirlenmiş, yapılan analizler sonucunda özdeğeri 1’den büyük olan üç alt boyut saptanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 45,27’dir. Birinci boyutta 16, İkinci boyutta 13 ve üçüncü boyutta 4 madde yer almaktadır. Böylece, DZÖ_E’de toplam 33 madde ve üç alt boyut bulunmaktadır. Birinci alt boyut “duygusal niteliklerin içsel kişisel” boyutunu, ikinci alt boyut “kişilerarası” boyutunu ve üçüncü alt boyut ise “genel duygusal durum” boyutlarını oluşturmaktadır.

DZÖ_E’nin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık kestirme yöntemiyle incelenmiştir. Üç ayrı boyut için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları sırasıyla birinci boyut için 0,93, ikinci boyut için 0,84 ve üçüncü boyut için ise 0,72 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca birinci boyuta ilişkin madde-test korelasyonları 0,45-0,79, ilişkin madde-test korelasyonları 0,42-0,58 ve üçüncü boyuta ilişkin madde-test korelasyonları ise 0,41-0,55 arasında bulunmuştur.

Bu araştırma için konservatuvar öğrencilerinden oluşan 791 kişi üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizi yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ve güvenirliğine ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliği

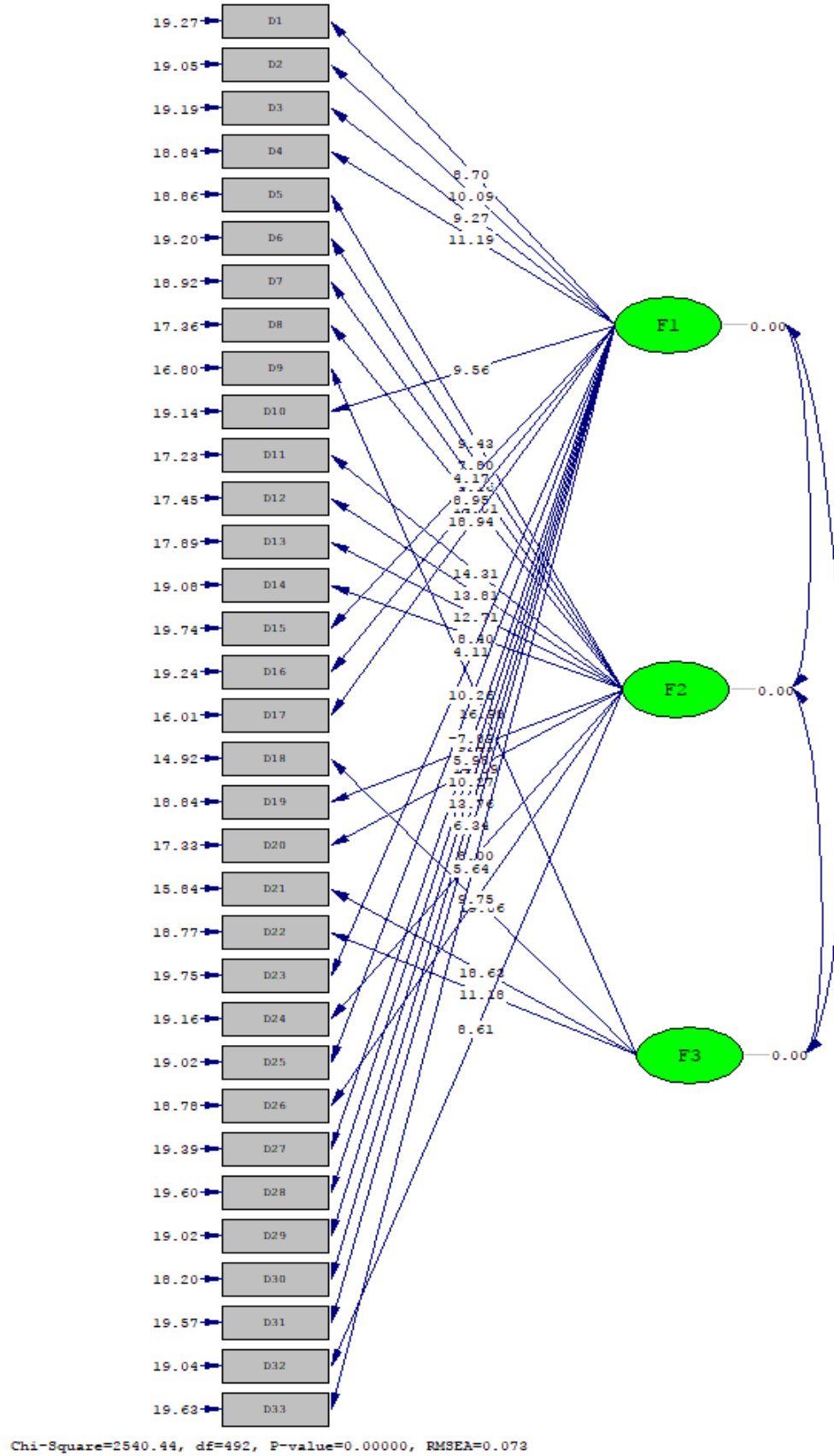
3.3.1.1.1. Duygusal Zekâ Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Geçerlik Kanıtları

Duygusal zekâ ölçeğinden alınan puanlara ilişkin geçerlik kanıtları doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan syntax;

```
DFA
Observed Variables
D1 – D33
Covariance Matrix from File DZO.COV
Sample Size: 791
Latent Variables: F1, F2, F3
Relationships:
D1-D4 D10 D15-D17 D23 D25 D27-D31 D33 = F1
D5-D8 D11-D14 D19 D20 D24 D26 D32 = F2
D9 D18 D21 D22 = F3
Path Diagram
End of Problem
```

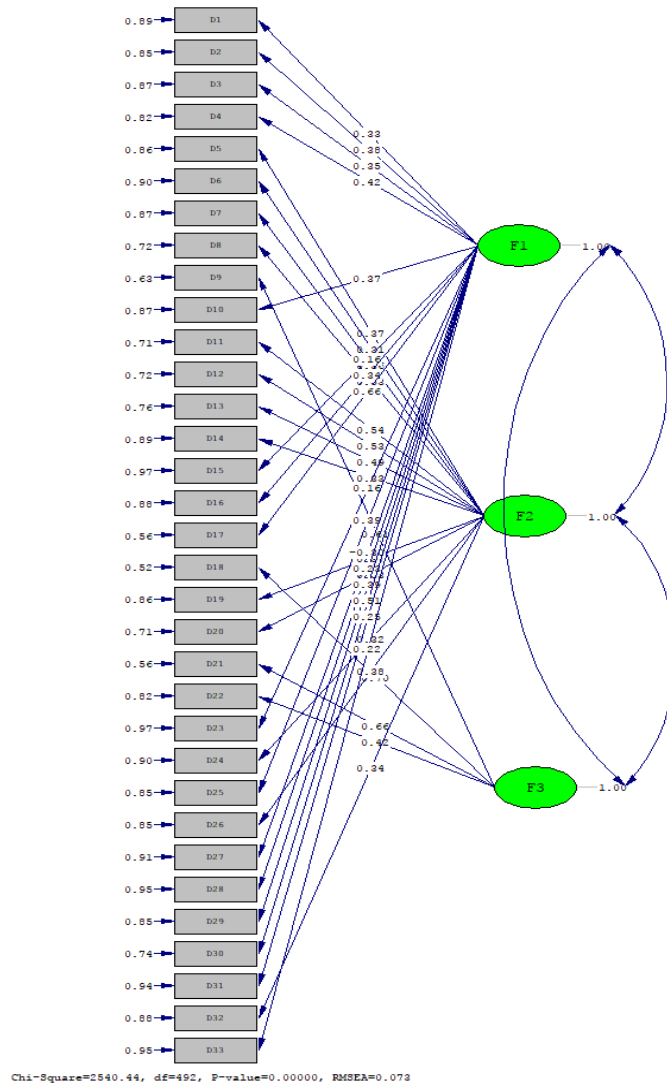
Şekil 1’de Duygusal Zekâ ölçeğinin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi yol (path) diyagramı (t değerleri) sunulmuştur.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (t Değerleri)

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin modele uyum sağlamadığı (t değerinin kritik değerin altında olduğu/kırmızı ile gösterilen) bulunmuştur. Tüm maddelere ait t değerleri 0.01 düzeyinde manidardır. Bu nedenle analiz dışı bırakılması gereken madde bulunmamaktadır.

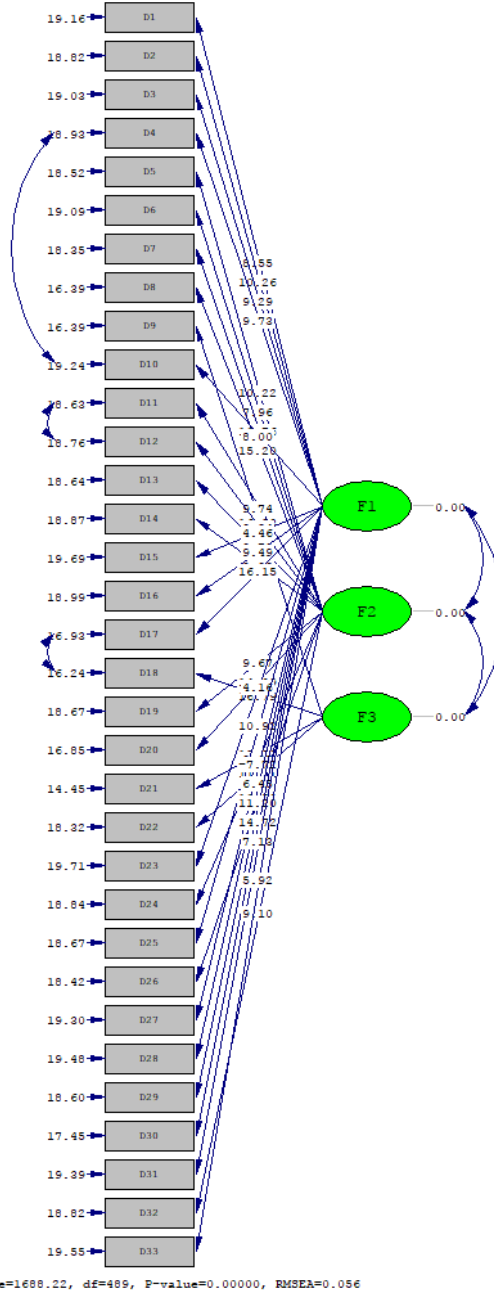
Şekil 2’de ölçekten elde edilen puanlara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol (path) diyagramı (faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren) sunulmuştur.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (faktör yükleri ve hata varyansları)

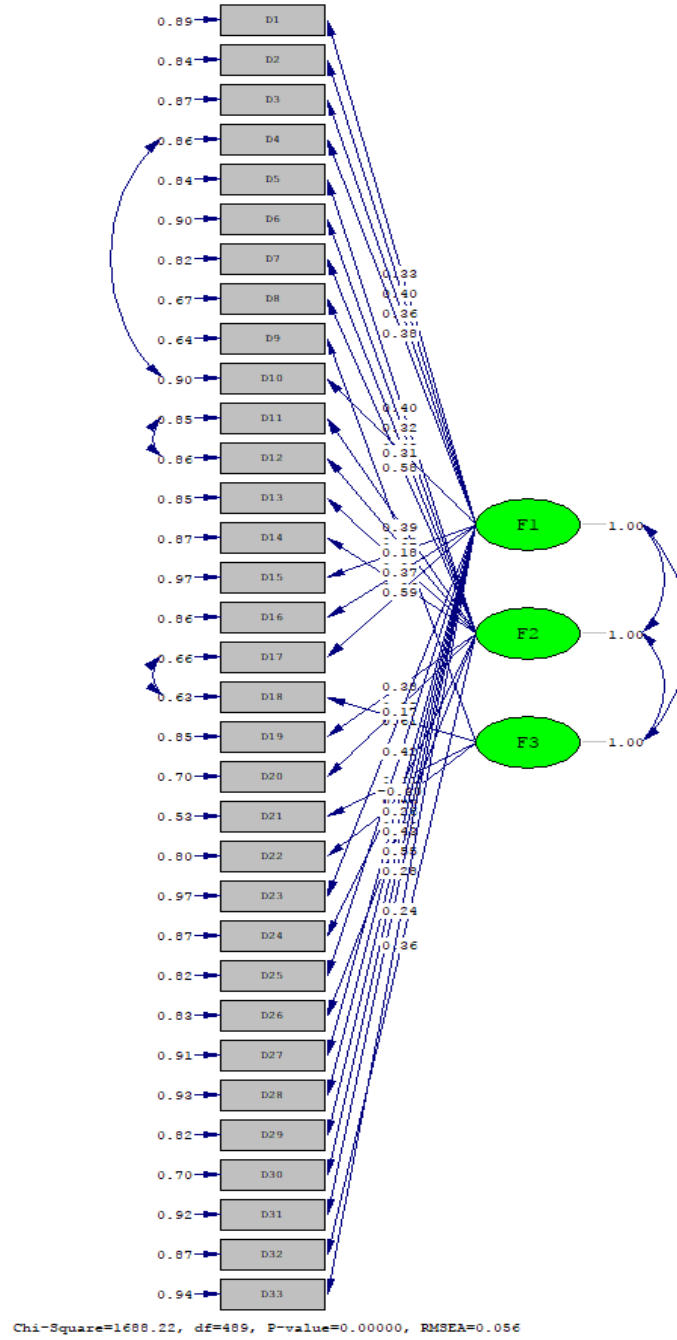
Modifikasyon önerilerinin incelenmesinin ardından üç modifikasyonun yapılmasına karar verilmiştir. Madde 4-10, madde 11-12 ve madde 17-18 arasında modifikasyon yapılmış ve analizler tekrar edilmiştir.

Şekil 3’de Duygusal Zekâ ölçeğinin modifikasyon uygulanan doğrulayıcı faktör analizi yol (path) diyagramı (t değerleri) sunulmuştur.



Şekil 3. Modifikasyon Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (t - Değerleri)

Şekil 4’de modifikasyon uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol (path) diyagramı (faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren) sunulmuştur.



**Şekil 4. Modifikasyon Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı
(faktör yükleri ve hata varyansları)**

Şekil 4 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin (standardize edilmiş tahmin değerleri) 0.17-0.59 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçeğe ait diğer uyum indeksi değerleri ve uyum düzeyleri incelendiğinde; χ^2/sd oranı (1688,22/409) 4,13 olarak hesaplanmaktadır. Bu oranın ≤ 5 olması iyi uyumu gösterir (Kline, 2005). Yol şemasında RMSEA=0.056 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer RMSEA'nın (≤ 0.06) iyi uyum kriterine karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Standardize edilmiş RMR değeri 0.060 iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). GFI=0.89, CFI=0.88, NNFI=0.87 ve IFI=0.88 indekslerin 0.85'in üzerinde olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

3.3.1.1.2. Duygusal Zekâ Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Güvenirlik Kanıtları

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara ilişkin güvenirlilik kestirimleri amacıyla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; ölçekte yer alan tüm maddeler için 0.421 (33 madde), ölçeğin ilk faktörü için 0.632 (16 madde), ölçeğin ikinci faktörü için ise 0.715 (13 madde), üçüncü faktörü için ise 0.684 (4 madde) olarak hesaplanmıştır.

Katsayılar incelendiğinde, tüm maddeler için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının orta derecede güvenilir, ilk ve üçüncü faktörde yer alan maddeler için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının oldukça güvenilir, ikinci alt faktörde yer alan maddeler için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının yüksek derecede güvenilir olduğu (Özdamar, 2004) görülmektedir.

3.3.2. Ergenler İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği (MPKÖ_E)

Araştırmada veri toplamak amacıyla Osborne ve Kenny(2005) tarafından geliştirilmiş olan ve Yurdabakan ve Aydın(2017) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış olan Ergenler için Müzik Performans Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Osborne ve Kenny (2005) tarafından geliştirilmiş olan ergenler için MPK Ölçeği, yazarlarından gerekli izinler alındıktan sonra Yurdabakan ve Aydın(2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve ilk denemesi için 378 kişi üzerinde çalışılmıştır. Bu amaçla, ölçeğin dil geçerliği için her iki dili konuşan ve her iki kültürü de tanıyan birbirinden bağımsız iki gruba, önce orjinal dilden Türkçe'ye, sonra Türkçe'den hedef dile geri çeviri yöntemiyle çevirisi yapılmıştır. Uzman görüşlerinden de yararlanılarak ölçeğin Türkçe formuna son şekli verilmiştir. Bu ölçek her biri (0) Hiç bir zaman ve (6) Her zaman şeklinde derecelendirilen 15 maddelik ve orijinali üç boyutlu olan bir ölçektir. Ölçeğin 1. boyutu, somatik ve davranışsal özelliklerden, 2. boyutu performans durumu ve 3. boyutu ise performans değerlendirmesinden oluşmaktadır.

Ölçek Avusturalya'daki müzik eğitimi alan 11-19 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanmıştır. Türkçe formuna son şekli verilen ölçeğin soruların anlaşılabilirliği, sözcüklerin öğrenciler için ne ifade ettiği ve yeterince açık olup olmadığının anlaşılması için ve mümkün olduğunca farklı yaş gruplarından (5.sınıftan 12. Sınıfa kadar) öğrencilerin görüşlerine dikkate alarak düzeltmelerin yapılabilmesi için DEÜ Konservatuvarı 28 öğrenci üzerinde ön denemesi yapılmıştır. Öğrencilerden gelen değerlendirmeler uygulama sırasında not edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Buna göre deneme formu Kasım_Aralık (2016) aylarında DEÜ Devlet Konservatuvarı Ortaokul ve Lise Müzik Bölümü öğrencileri, Buca Işılay Saygın Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerine, Kemalpaşa Ümran Baradan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerine ve Akdeniz Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ortaokulu Müzik Bölümü Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinden oluşan toplamda 378 kişilik bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Deneme verilerinden hareketle ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile sınanmış ve iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizinde örneklem yeterliği için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,91 ve küresellik testi anlamlı ($p<0,001$) bulunmuştur. Üç boyutlu olan orijinal ölçeğin Türkçe sürümü özdeğeri 1'den büyük iki boyutlu yapı göstermiş, açıkladığı toplam varyansı 49,53 olarak bulunmuştur. Birinci boyutun faktör yükleri 0,81 – 0,55; ikinci

boyutun faktör yükleri ise 0,78 – 0,42 arasında bulunmuştur. Birinci boyutun iç tutarlılık katsayısı 0,87, ikinci boyutun ise 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini saptamak için Cronbach alfa iç tutarlılık kestirme yöntemiyle incelenmiştir. Üç ayrı boyut için hesaplanan iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla birinci boyut için Cronbach α : 1. Boyut $\alpha=0,91$; 2. Boyut $\alpha=0,77$; 3. Boyut $\alpha=0,69$ bulunmuştur.

Test-tekrar güvenirliğini sınamak amacıyla ölçek DEÜ Konservatuvar öğrencilerinden oluşan 120 kişilik bir grup üzerinde 15 gün arayla iki defa uygulanmış ve alınan puanlar arasındaki uyum Pearson Çarpım Momentler korelasyonu ile hesaplanmıştır. Yapılan incelemede 6 öğrencinin her iki uygulamadan birisine katılmadığı anlaşıldığından hesaplama 114 öğrencinin puanlarına göre yapılmıştır. Bulunan sonuç şöyledir:

<u>Mean</u>	<u>Std. Deviation</u>	<u>N</u>
k1Toplam 43,8596	18,91990	114
k2Toplam 43,2544	18,95398	114

$r_{12} = 0,90; p < 0,000$

Orijinal ölçeğin boyutları:

1. Somatic and cognitive: madde; 1, 2, 4, 5, 6, 9, 12, 15
2. Performance context: madde; 3, 11, 14
3. Performance evaluation: madde; 7, 8, 10, 13

Türkiye’de AFA sonuçları:

1. Somatik ve bilişsel özellikler: madde; 1, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 15
2. Performans/Değerlendirme: madde; 2, 3, 7, 10, 11, 13, 14

Bu araştırma için konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan 791 kişi üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizi yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ve güvenirliğine ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.2.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliği

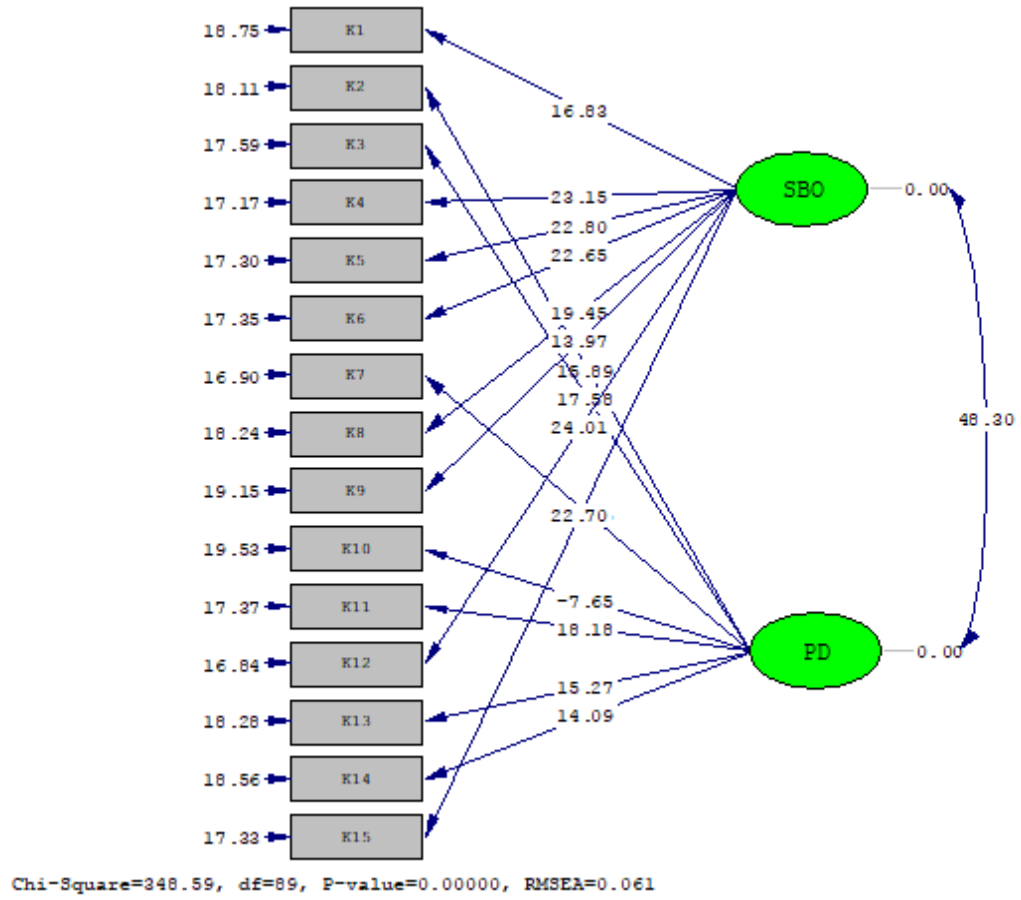
3.3.2.1.1 Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Geçerlik Kanıtları

Müzik performans kaygısı ölçeğinden alınan puanlara ilişkin geçerlik kanıtları doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan syntax;

```
DFA
Observed Variables
K1 – K15
Covariance Matrix from File MPKO.COV
Sample Size: 791
Latent Variables: SBO, PD
Relationships:
K1 K4 K5 K6 K8 K9 K12 K15 = KBO
K2 K3 K7 K10 K11 K13 K14 = PD
Path Diagram
End of Problem
```

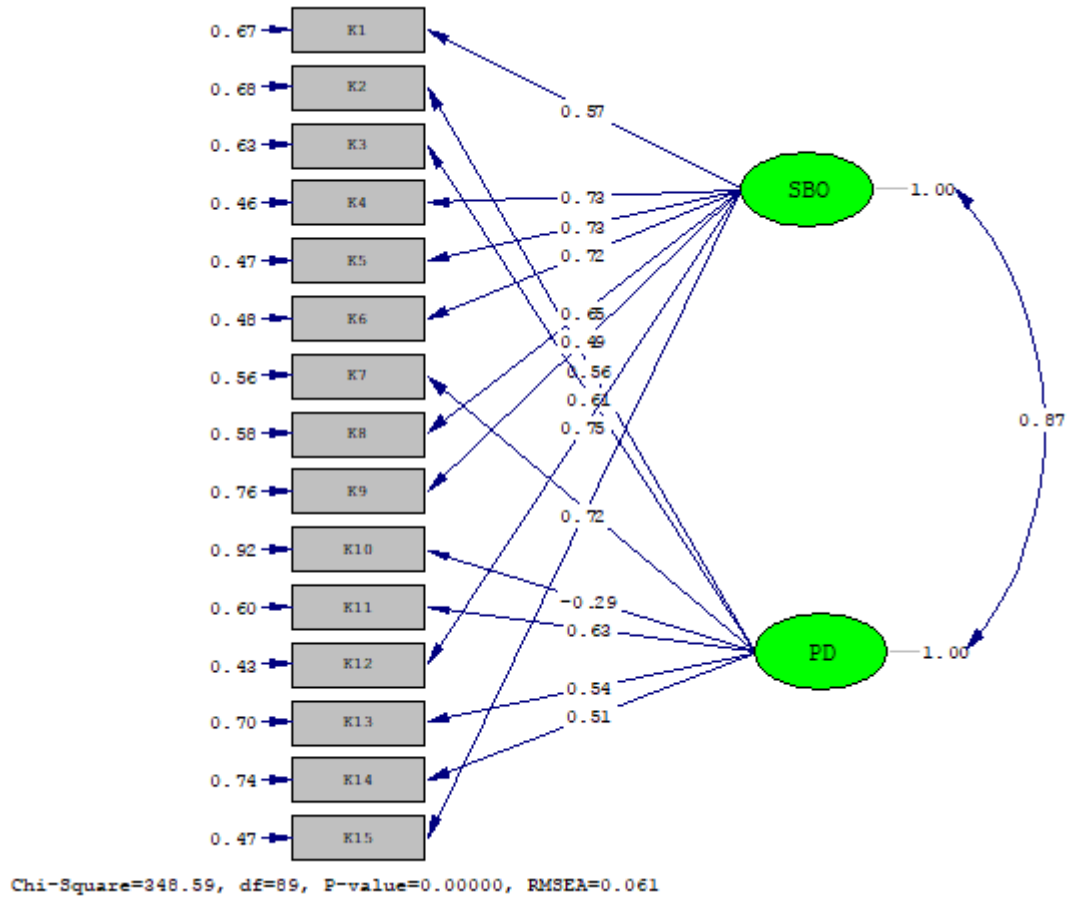
Şekil 5’de Müzik Performans Kaygısı ölçeğinin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi yol (path) diyagramı (t değerleri) sunulmuştur.



Şekil 5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (t Değerleri)

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin modele uyum sağlamadığı (t değerinin kritik değerin altında olduğu/kırmızı ile gösterilen) bulunmuştur. Tüm maddelere ait t değerleri 0.01 düzeyinde manidardır. Bu nedenle analiz dışı bırakılması gereken madde bulunmamaktadır.

Şekil 6'da ölçekten elde edilen puanlara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol (path) diyagramı (faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren) sunulmuştur.



Şekil 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (faktör yükleri ve hata varyansları)

Şekil 6 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin (standardize edilmiş tahmin değerleri) 0.29-0.73 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçeğe ait diğer uyum indeksi değerleri ve uyum düzeyleri incelendiğinde; χ^2/sd oranı (348,59/89) 3,92 olarak hesaplanmaktadır. Bu oranın ≤ 5 olması iyi uyumu gösterir (Kline, 2005). Yol şemasında RMSEA=0.061 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer RMSEA'nın (≤ 0.06) iyi uyum kriterine karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Standardize edilmiş RMR değeri 0.040 iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). GFI=0.94, CFI=0.98, NNFI=0.97 ve IFI=0.98 indekslerin 0.95'in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

3.3.2.1.2. Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Güvenirlik Kanıtları

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara ilişkin güvenirlik kestirimleri amacıyla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; ölçeğe yer alan tüm maddeler için 0.873 (15 madde), ölçeğin ilk faktörü için 0.870 (8 madde), ölçeğin ikinci faktörü için ise 0.633 (7 madde) olarak hesaplanmıştır.

Katsayılar incelendiğinde, tüm maddeler ve ilk faktörde yer alan maddeler için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının yüksek derecede güvenilir, ikinci alt faktörde yer alan maddeler için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının oldukça güvenilir olduğu (Özdamar, 2004) görülmektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na uygulama yapılması öngörülen okullar listesi, tez raporu ve diğer evraklarla beraber Kasım 2016 da başvuru yapılmıştır. Etik Kurulu'ndan onay alındıktan sonra enstitü ve rektörlük öğrenci işleri dairesi aracılığıyla uygulamada yer alan 10 okul için il valiliklerinden ve MEB'den gerekli izinler alınmıştır. Veriler Mart 2017'den itibaren farklı illerde yer alan çalışma grubundaki bu okullara gidilerek araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplama işlemi Mart'ın ilk haftası ile Mayıs'ın ikinci haftası arasında gerçekleştirilmiştir. Toplamda 840 öğrenciye ulaşılmıştır.

3.5.Verİ Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce kayıp değer ve uç değer analizleri yapılmıştır. Çalışma kapsamında toplam 840 kişiden veri toplanmıştır. Uç değer analizleri kapsamında hem tek değişkenli uç değerler hem de çok değişkenli uç değer analizleri yapılmıştır ve uç değer olduğu tespit edilen 49 kişi veri setinden çıkarılmıştır. 791 kişi ile analizlere devam edilmiştir. Toplanan verilerin geçerlik kanıtı için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır, güvenirlik kanıtı ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak elde edilmiştir.

Alt problemlerin çözümü için öncelikle dağılımların normalliği incelenmiştir. Her bir analiz kapsamında farklı alt gruplar karşılaştırılmaktadır. Bazı alt gruplarda yeter sayıda kişi olmaması nedeniyle bu alt gruplar analiz dışı bırakılmıştır. Bu nedenle analizlerde yer alan kişi sayıları farklılaşabilmektedir. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının cinsiyete göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliğine ilişkin analizler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Cinsiyet Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo

		Kolmogorov-Smirnov		
	cinsiyet	Statistic	df	Sig.
Kaygı	kız	,044	557	,011
	erkek	,065	234	,017
Duygusal Zekâ	kız	,057	557	,000
	erkek	,071	234	,006

Tablo 8 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının cinsiyete göre oluşan alt gruplarda dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının başarı algısına göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliğine ilişkin analizler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Başarı Algısı Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	okul başarı algısı	Statistic	df	Sig.
Kaygı	orta	,055	93	,200*
	iyi	,060	268	,022
	yüksek	,057	326	,012
	cok yüksek	,100	99	,017
Duygusal Zekâ	orta	,073	93	,200*
	iyi	,079	268	,000

yüksek	,054	326	,021
cok yüksek	,096	99	,025

Tablo 9 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının başarı algısına göre oluşan alt grupların çoğunda dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının sınıf düzeyine göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliğine ilişkin analizler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Düzeyi Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo

	sınıf	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Kaygı	5	,099	158	,001
	6	,061	123	,200*
	7	,047	117	,200*
	8	,059	101	,200*
	9	,053	93	,200*
	10	,111	72	,028
	11	,084	53	,200*
	12	,159	74	,000
Duygusal Zekâ	5	,097	158	,001
	6	,099	123	,005
	7	,072	117	,194
	8	,098	101	,017
	9	,078	93	,200*
	10	,095	72	,172
	11	,105	53	,200*
	12	,098	74	,074

Tablo 10 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının sınıf düzeyine göre oluşan alt grupların bazılarında dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için

yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının anne eğitim düzeyine göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliğine ilişkin analizler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Anne Eğitim Düzeyi Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	anne eğitim	Statistic	df	Sig.
Kaygı	lise	,078	176	,011
	lisans	,044	452	,038
	y.lisans-doktora	,069	84	,200*
Duygusal Zekâ	lise	,071	176	,032
	lisans	,057	452	,001
	y.lisans-doktora	,106	84	,021

Tablo 11 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının anne eğitim düzeyine göre oluşan alt grupların çoğunda dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının baba eğitim düzeyine göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliğine ilişkin analizler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Baba Eğitim Düzeyi Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	baba eğitim	Statistic	df	Sig.
Kaygı	lise	,058	155	,200*
	lisans	,047	447	,020
	y.lisans-doktora	,066	114	,200*
Duygusa İZekâ	lise	,115	155	,000
	lisans	,048	447	,014
	y.lisans-doktora	,074	114	,170

Tablo 12 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının baba eğitim düzeyine göre oluşan alt grupların yarısında dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının günlük çalışma süresine göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliğine ilişkin analizler Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Günlük Çalışma Süresi Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	günlük çalışma süresi	Statistic	df	Sig.
Kaygı	1,00	,050	114	,200*
	2,00	,051	215	,200*
	3,00	,052	226	,200*
	4,00	,070	144	,084
Duygusal Zekâ	1,00	,093	114	,017
	2,00	,049	215	,200*
	3,00	,062	226	,032
	4,00	,073	144	,059

Tablo 13 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı puanlarının günlük çalışma süresi göre oluşan alt grupların tümünde dağılımın normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem ANOVA kullanılmıştır. Duygusal Zekâ puanlarının günlük çalışma süresi göre oluşan alt grupların yarısında dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının mezun olunan okul türüne göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliğine ilişkin analizler Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Mezun Olunan Okul Türü Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	mezun okul türü	Statistic	df	Sig.
Kaygı	devlet	,051	592	,001
	ozel	,069	198	,024
Duygusal Zekâ	devlet	,057	592	,000
	ozel	,069	198	,024

Tablo 16 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının mezun olunan okul türüne göre oluşan alt grupların tümünde dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının ilk performans yaşı göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliğine ilişkin analizler Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. İlk Performans Yaşı Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo

	İlkperfyasi	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Kaygı	5,00	,090	44	,200*
	6,00	,071	120	,200*
	7,00	,077	119	,078
	8,00	,050	78	,200*
	9,00	,089	99	,052
	10,00	,087	118	,029
	11,00	,042	92	,200*
	12,00	,065	121	,200*
Duygusal Zekâ	5,00	,171	44	,002
	6,00	,069	120	,200*
	7,00	,087	119	,029
	8,00	,117	78	,010
	9,00	,083	99	,093
	10,00	,070	118	,200*
	11,00	,069	92	,200*
	12,00	,086	121	,029

Tablo 15 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının ilk performans yaşı göre oluşan alt grupların bazılarında dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının enstrümana göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliğine ilişkin analizler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 16. Enstrüman Alt Gruplarında Dağılımların Normalliğine İlişkin Tablo

	enstrmnyeni	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Kaygı	1,00	,047	157	,200*
	2,00	,049	312	,064

	3,00	,134	82	,001
	4,00	,056	240	,064
Duygusal Zekâ	1,00	,067	157	,084
	2,00	,075	312	,000
	3,00	,068	82	,200*
	4,00	,064	240	,018

Tablo 16 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ enstrümana göre oluşan alt grupların bazılarında dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanları arasındaki ilişkinin ortaokul ve lise düzeyinde nasıl olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılacak analizin belirlenmesi için, alınan puanların bu alt gruplardaki dağılımının normalli testi Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Puanlarının Normalliğine İlişkin Tablo

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	sinifyeni	Statistic	df	Sig.
kaygı	1,00	,054	499	,001
	2,00	,058	292	,019
duygusalZekâ	1,00	,080	499	,000
	2,00	,065	292	,005

Tablo 17 incelendiğinde, Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanlarının ortaokul ve lise düzeyine göre oluşan alt grupların tümünde dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözkonusu alt amaç için yapılacak analizlerde parametrik olmayan korelasyon katsayısı olan Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablolaştırılarak verilmiş ve yorumları yapılmıştır. Bu bölümde birinci alt problemle ilişkili olarak Müzik Performans Kaygısı puanlarının öğrencilerin cinsiyet, enstrüman, başarı algısı, sınıf, anne-baba eğitim durumu, günlük çalışma süresi, ilk sahne performansı ve mezun olduğu okul türü değişkenleri açısından farklarına; İkinci alt problemle ilişkili olarak Duygusal Zekâ puanlarının öğrencilerin cinsiyet, enstrüman, başarı algısı, anne- baba eğitim durumu, ilk sahne performans yaşı ve mezun olunan okul türü değişkenleri açısından farklılıkları ele alınmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak ise öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Müzik Performans Kaygılarının ilişkisine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Cinsiyete Göre Fark

	Cinsiyet	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Kaygı	Kız	557	414,37	230805,00	54936,000	,000
	Erkek	234	352,27	82431,00		
	Toplam	791				
Duygusal Z	Kız	557	397,96	221663,00	64078,000	,710
	Erkek	234	391,34	91573,00		
	Toplam	791				

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir,

($U=54936,00$, $p<0.05$). Kızların Müzik performans kaygısı, erkeklerin Müzik performans kaygısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin Duygusal zekâ ölçeğinden alınan puanların ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($U=64078,00$, $p>0.05$).

4.2. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Enstrümana Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların enstrümana göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Enstrümana Göre Fark

	Enstrüman	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	Piyano	157	387,20	19,175	3	,000	3-4
	keman+viyola+cello+kontrbas	312	431,06				3-1
	Bale	82	312,27				3-2
	üflemeliler+vurmalılar+diğer	240	384,78				1-2
	Toplam	791					4-2
Duygusal Zekâ	Piyano	157	392,52	,228	3	,973	
	keman+viyola+cello+kontrbas	312	399,64				
	Bale	82	387,59				
	üflemeliler+vurmalılar+diğer	240	396,42				
	Toplam	791					

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların enstrümana göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($H(3)=19,175$, $p<0.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunun belirlenmesi amacıyla gruplar ikili Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Yapılan Mann Whitney U Testleri sonucunda: yaylı çalgı çalan (keman, viyola, çello, kontrbas) çalanların müzik performans kaygısı, hem piyano çalanlardan, hem üflemeli-vurmalılar ve diğer (gitar, arp, ney, tar vd.) çalgıları çalanlardan, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların enstrümana göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($H(3)=,228$, $p>0.05$).

4.3. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Okul Başarı Algısına Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların okul başarı algısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Okul Başarı Algısına Göre Fark

	okul başarı algısı	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	Orta	93	481,08	41,709	3	,000	Tümü
	İyi	268	420,58				
	yüksek	326	379,32				
	cok yüksek	99	284,62				
	Toplam	786					
Duygusal Zekâ	orta	93	407,11	1,742	3	,628	
	İyi	268	379,39				
	yüksek	326	401,13				
	cok yüksek	99	393,79				
	Toplam	786					

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların okul başarı algısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($H(3) = 41.709$, $p < 0.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark

olduğunun belirlenmesi amacıyla gruplar ikili ikili Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Yapılan Mann Whitney U Testleri sonucunda: okul başarısı orta düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarı algısı iyi, yüksek ve çok yüksek olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Okul başarı algısı iyi düzey olanların müzik performans kaygısı, okul başarısı yüksek ve çok yüksek olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Okul başarı algısı yüksek düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarısı çok yüksek olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların okul başarısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($H(3)=,628$, $p>0.05$).

4.4. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Sınıfa Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların sınıfa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Sınıfa Göre Fark

sınıf	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
5	158	345,35	19,574	7	,007	5-7
6	123	382,82				5-8
7	117	447,94				5-9
8	101	402,41				5-10

	9	93	408,52				7-6
	10	72	443,53				7-12
	11	53	411,49				10-6
	12	74	362,11				10-12
	Toplam	791					
	5	158	437,86	15,152	7	,034	5-7
	6	123	408,24				5-12
	7	117	382,18				6-12
	8	101	402,59				10-12
Duygusal	9	93	389,28				
Zekâ	10	72	394,55				
	11	53	383,99				
	12	74	317,59				
	Toplam	791					

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($H(7)=19,574$, $p<0.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunun belirlenmesi amacıyla gruplar ikili Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Yapılan Mann Whitney U Testleri sonucunda: beşinci sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, yedi, sekiz, dokuz ve onuncu sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Yedinci sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, altı ve on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Onuncu sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, altı ve on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların okul başarı algısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($H(7)=15,152$, $p<0.05$).

Beşinci sınıftaki öğrencilerin duygusal zekâsı, yedi ve on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Altıncı sınıftaki öğrencilerin duygusal zekâsı, on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Onuncu sınıftaki öğrencilerin duygusal zekâsı, on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.5. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Anne Eğitim Düzeyine Göre Fark

	anne eğitim	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	Lise	176	342,57	1,073	2	,585	-
	lisans	452	361,20				
	y.lisans-doktora	84	360,39				
	Toplam	712					
Duygusal Zekâ	Lise	176	346,83	,960	2	,619	-
	lisans	452	357,14				
	y.lisans-doktora	84	373,35				
	Toplam	712					

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ($H(2)=1.073$, $p>0.05$) ve duygusal zekâ ($H(2)=0.960$, $p>0.05$) ölçeklerinden aldıkları puanların anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Lise, lisans yada lisans üstü eğitim mezunu olan annelerin çocuklarının müzik performans kaygıları ve duygusal zekâları farklılaşmamaktadır.

4.6. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Baba Eğitim Düzeyine Göre Fark

	baba eğitim	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	Lise	155	343,85	1,120	2	,571	-
	lisans	447	364,12				
	y.lisans-doktora	114	356,39				
	Toplam	716					
Duygusal Zekâ	Lise	155	375,85	1,401	2	,496	-
	lisans	447	353,42				
	y.lisans-doktora	114	354,84				
	Toplam	716					

Tablo 23 incelendiğinde, öğrencilerin müzik performans kaygısı ($H(2)=1.073$, $p>0.05$) ve duygusal zekâ ($H(2)=0.960$, $p>0.05$) ölçeklerinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Lise, lisans ya da lisans üstü eğitim mezunu olan babaların çocuklarının Müzik performans kaygıları ve duygusal zekâları farklılaşmamaktadır.

4.7. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Günlük Çalışma Saatlerine Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ölçeğinden alınan puanların günlük çalışma saatine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem ANOVA sonuçları Tablo 24 ve Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 24. Günlük Çalışma Saatine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
1,00	114	39,0439	17,23877	9,00	83,00
2,00	215	40,3442	17,42226	3,00	80,00
3,00	226	38,7876	16,84858	6,00	80,00
4,00	144	34,9861	16,65444	5,00	79,00
Total	699	38,5250	17,12228	3,00	83,00

Tablo 25. Günlük Çalışma Saatine Göre Fark

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	2561,223	3	853,741	2,936	,033	2-4
Grup içi	202073,089	695	290,753			
Toplam	204634,312	698				

Tablo 25 incelendiğinde, Müzik performans kaygılarının günlük çalışma saatine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($F(3, 695) = 2.936$, $p < 0.05$). Günde iki saat çalışan öğrencilerin Müzik performans kaygıları, günde dört saat çalışan öğrencilerin Müzik performans kaygılarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Duygusal zekâ ölçeğinden alınan puanların günlük çalışma saatine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Günlük Çalışma Saatine Göre Fark

	Günlük ds	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Duygusal Zekâ	1,00	114	345,82	2,292	3	,514	-
	2,00	215	359,80				
	3,00	226	335,15				
	4,00	144	361,99				
	Toplam	699					

Tablo 26 incelendiğinde, öğrencilerin Duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların günlük çalışma saatine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($H(3) = 2.292, p > 0.05$).

4.8. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Yaşa Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Yaşa Göre Fark

	yaş	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	10,00	38	394,08	11,599	8	,170	-
	11,00	128	345,18				
	12,00	117	384,18				
	13,00	124	426,88				
	14,00	119	410,14				
	15,00	77	411,31				
	16,00	72	430,47				
	17,00	76	385,34				
	18,00	40	385,97				
	Toplam	791					
Duygusal Zekâ	10,00	38	336,64	21,168	8	,007	11-10
	11,00	128	461,46				11-12
	12,00	117	386,40				11-13
	13,00	124	399,78				11-14
	14,00	119	393,89				11-17
	15,00	77	400,63				11-18
	16,00	72	403,97				13-18
	17,00	76	361,43				14-18
	18,00	40	308,00				15-18
	Toplam	791					16-18

Tablo 27 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($H(8)=11.599$, $p>0.05$).

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($H(8)=21.168$, $p<0.05$).

11 yaşındaki öğrencilerin duygusal zekâsı, 10, 12, 13, 14, 17 ve 18yaşındakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

18 yaşındaki öğrencilerin duygusal zekâsı, 13, 14, 15 ve 16 yaşındakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

4.9. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların İlk Sahne Performansını Sergilediği Yaşa Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların ilk sahne performansı sergiledikleri yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. İlk Sahne Performans Yaşına Göre Fark

	İlkperfyasi	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	5,00 ve altı	44	269,15	21,073	7	,004	5-tümü 6-11
	6,00	120	377,62				
	7,00	119	410,67				
	8,00	78	410,53				
	9,00	99	381,92				
	10,00	118	393,24				
	11,00	92	449,66				
	12,00 ve üstü	121	409,98				

	Toplam	791					
Duygusal	5,00 ve altı	44	377,38	2,714	7	,910	-
Zekâ	6,00	120	413,37				
	7,00	119	396,53				
	8,00	78	370,92				
	9,00	99	405,05				
	10,00	118	383,68				
	11,00	92	408,66				
	12,00 ve üstü	121	396,18				
	Toplam	791					

Tablo 28 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ilk performans yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($H(7)=21.073$, $p<0.05$).

5 yaş ve altında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin Müzik performans kaygısı 6, 7, 8, 9, 10, 11 ile 12 ve üstündekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

6 yaşında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin Müzik performans kaygısı, 11 yaşındakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların ilk performans yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($H(7)=21.714$, $p>0.05$).

4.10. Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Alınan Puanların Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farkı

Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların mezun oldukları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Fark

	mezun okul türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kaygı	Devlet	592	400,92	237344,00	55400,000	,248
	özel	198	379,30	75101,00		
	Toplam	790				
Duygusal Z	devlet	592	389,42	230539,00	55011,000	,195
	özel	198	413,67	81906,00		
	Toplam	790				

Tablo 29 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden alınan puanların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, (U=55400,00, $p>0.05$).

Öğrencilerin Duygusal zekâ ölçeğinden alınan puanlarının mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, (U=55011,00, $p>0.05$).

4.11. Konservatuvarda ortaokul düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ düzeyleri arasındaki ilişki

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanları arasındaki ilişkinin ortaokul düzeyinde nasıl olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Ortaokul Düzeyinde İlişki

			DuygusalZekâ
Spearman's rho	kaygı	Korelasyon katsayısı	,132**
		p	,003
		N	499

Tablo 30 incelendiğinde, ortaokul düzeyinde Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanları arasında çok düşük düzeyde ($\rho=0.132$) pozitif yönlü

istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin kaygı düzeyleri, duygusal zekâlarındaki değişimin %1.74'ünü açıklamaktadır.

4.12. Konservatuvarda lise düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ düzeyleri arasındaki ilişki

Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanları arasındaki ilişkinin lise düzeyinde nasıl olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. Lise Düzeyinde İlişki

		DuygusalZekâ
Spearman's rho	kaygı	Korelasyon katsayısı ,006
		p ,914
		N 292

Tablo 31 incelendiğinde, lise düzeyinde Müzik Performans Kaygısı ve Duygusal Zekâ puanları arasında ilişki yoktur ($\rho=0.006$).

V. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, konservatuvarda öğrenim gören müzik bölümü öğrencilerinin müzik performans kaygıları ve duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenlere incelenmiştir. Araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

A. Müzik Performans Kaygısına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın A1. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısı cinsiyete göre anlamlı farkındalık göstermektedir. Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda kız (n:557) ve erkek (n:234) öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($U=54936,00$, $p<0.05$). Kızların Müzik performans kaygısı, erkeklerin Müzik performans kaygısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın A2. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısı enstrümanlarına (n:754) göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($H(3)=19,175$, $p<0.05$). Müzik performans kaygısı ölçeklerinden alınan puanların enstrümana göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunun belirlenmesi amacıyla gruplar ikili Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testleri sonucunda yaylı çalgı (keman, viyola, cello, kontrbas) çalan öğrencilerin

Müzik performans kaygısı, hem piyano çalanlardan, hem üflemeli-vurmalı ve diğer çalgıları çalanlardan, hem de bale yapanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın A3. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısı okul başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($H(3)=41.709$, $p<0.05$). Yapılan Mann Whitney U Testleri sonucunda: okul başarısı orta düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarı algısı iyi, yüksek ve çok yüksek olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Okul başarı algısı iyi düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarısı yüksek ve çok yüksek olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Okul başarı algısı yüksek düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarısı çok yüksek olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın A4. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısı sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($H(7)=19,574$, $p<0.05$). Yapılan ikili Mann Whitney U Testi sonucunda: beşinci sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, yedi, sekiz, dokuz ve onuncu sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Yedinci sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, altı ve on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Onuncu sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, altı ve on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın A5. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısı, anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H(2)=1.073$, $p>0.05$). Yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre ve lise, lisans ya da lisans üstü eğitim mezunu olan annelerin çocuklarının Müzik performans kaygıları farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın A6. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısı, baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H(2)=1.073$, $p>0.05$). Yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre ve lise, lisans ya da lisansüstü eğitim mezunu olan annelerin çocuklarının Müzik performans kaygıları farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın A7. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısı günlük çalışma saatine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(3, 695)= 2.936$, $p<0.05$). Yapılan ilişkisiz örneklem ANOVA Testi sonuçlarına göre günde iki saat çalışan öğrencilerin Müzik performans kaygıları, günde dört saat çalışan öğrencilerin Müzik performans kaygılarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın A8. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısının yaşa göre yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($H(8)=11.599$, $p>0.05$).

Araştırmanın A9. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısının ilk performans yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($H(7)=21.073$, $p<0.05$). Yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre 5 yaş ve altında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin Müzik performans kaygısı 6, 7, 8, 9, 10, 11 ile 12 ve üstündekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. 6 yaşında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin müzik performans kaygısı, 11 yaşındakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Araştırmanın A10. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygısının yapılan

Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($U=55400,00$, $p>0.05$).

B. Duygusal Zekâya Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın B1. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda kız ($n:557$) ve erkek ($n:234$) öğrencilerin Duygusal zekâ ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($U=64078,00$, $p>0.05$).

Araştırmanın B2. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri enstrümana göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H(3)=,228$, $p>0.05$).

Araştırmanın B3. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri okul başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H(3)=,628$, $p>0.05$).

Araştırmanın B4. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($H(7)=19,574$, $p<0.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunun belirlenmesi amacıyla gruplar ikili Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre beşinci sınıftaki öğrencilerin duygusal zekâsı, yedi ve on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Altıncı sınıftaki öğrencilerin duygusal zekâsı, on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Onuncu sınıftaki öğrencilerin duygusal zekâsı, on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın B5. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($H(2)=0.960$, $p>0.05$). Lise, lisans yada lisans üstü eğitim mezunu olan annelerin çocuklarının Müzik performans kaygıları ve duygusal zekâları farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın B6. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($H(2)=1.401$, $p>0.05$).

Araştırmanın B7. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin günlük çalışma saatine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($H(3)=2.292$, $p>0.05$).

Araştırmanın B8. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($H(8)=21.168$, $p<0.05$). Buna göre 11 yaşındaki öğrencilerin duygusal zekâsı, 10, 12, 13, 14, 17 ve 18 yaşındakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. 18 yaşındaki öğrencilerin duygusal zekâsı, 13, 14, 15 ve 16 yaşındakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Araştırmanın B9. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ilk sahne performansı yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($H(7)=21.714$, $p>0.05$).

Araştırmanın B10. alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($U=55011,00$, $p>0.05$).

Araştırmanın C1 alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar ortaokul öğrencilerinin müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçlarına göre, ortaokul düzeyinde müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ puanları arasında çok düşük düzeyde ($\rho=0.132$) pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin kaygı düzeyleri, duygusal zekâlarındaki değişimin %1.74'ünü açıklamaktadır.

Araştırmanın C2 alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, konservatuvar lise öğrencilerinin müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçlarına göre, lise düzeyinde müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ puanları arasında ilişki olmadığı görülmüştür ($\rho=0.006$).

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırma örneklemini oluşturan konservatuvar ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, müzik performans kaygı düzeyleri ile duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ve araştırmadan elde edilen sonuçları destekleyici ve araştırmanın konu içeriğine benzer nitelikteki araştırma sonuçları tartışılmıştır.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırma sonucunda kız öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu destekleyen, MPK ile ilgili yapılmış birçok

çalışmada da kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Patston ve Osborne'un (2015) ergenlerde müzik performans kaygısı ve mükemmelliyetçilikle ilgili yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre önemli ölçüde performans kaygısı konusunda daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür (Patson ve Osborne, 2015). Özevin'in (2014) müzik öğretmen adaylarının müzik performans kaygıları üzerine yaptığı çalışmasında da kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Duman'ın (2008) çalışmasında cinsiyet faktörünün sınav kaygısı düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinden fazladır. Hamann (1982) beş enstrüman ve şan alanlarında profesyonel müzisyenlerle yürüttüğü çalışmasında kadınların erkeklere göre daha çok performans kaygısı yaşadığı buna karşın kadınların performanslarının erkeklere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Flowers(2006) doğaçlama caz öğreniminde kız ve erkek öğrencilerin güven, kaygı ve tutumlarını incelediği çalışmasında kadınların erkeklere göre bu üç değişkendeki puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Le Blanc vd. (1997), 27 kişiden oluşan lise müzik grubunda performans kaygısını cinsiyet, dinleyici sayısı ve performans niteliği ile ilişkisi açısından araştırmış ve kızların erkeklere göre daha iyi performans sergilediğini, ancak bununla beraber kalp atışlarının erkeklere oranla daha yüksek seviyelerde olduğunu belirtmiştir. (LeBlanc, vd, 1997).

Araştırmada konservatuvar öğrencilerinin müzik performans kaygısının enstrümanlarına göre farklılık yaratıp yaratmadığı ile ilgili yapılan değerlendirme sonucunda yaylı çalgı (keman, viyola, viyolonsel, kontrbas) çalan öğrencilerin kaygı düzeyinin üflemeli ve vurmali çalgılar ile diğer çalgıları (gitar, arp, tar vb.)çalan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir araştırmada Iusca ve Dafinoiub (2012) lisans öğrencilerinde performans kaygısı ve performans seviyelerinde cinsiyetin ve enstrümanın etkisine bakmışlardır. Buna göre yaylı çalgı çalan öğrencilerin kaygı düzeylerinin piyano ve üflemeli çalgı çalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu ise kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğudur.

Araştırmada konservatuvar öğrencilerinin müzik performans kaygısının okul başarı algı durumlarına göre farklılık yaratıp yaratmadığı ile ilgili yapılan değerlendirme sonucunda okul başarısını bir düzeyde tanımlayan her öğrencinin kaygı düzeyinin, okul başarısını bir üst düzeyde tanımlayan öğrenci grubuna göre kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre okul başarı algısı orta düzey olanların müzik performans kaygısı, okul başarı algısı iyi, yüksek ve çok yüksek olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca okul başarı algısı iyi düzey olanların müzik performans kaygısı başarı algısı yüksek ve çok yüksek olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duman (2008) tarafından, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin, akademik başarısı yüksek ve orta olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum ayrıca çalışmanın ergenlerle yürütülmesinden ötürü de araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Otacıoğlu (2016) ise müzik eğitimi bölümleri, konservatuvarlar ve güzel sanatlar liseleri olmak üzere toplam 306 öğrenciyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Buna göre müzik performans kaygısı ile akademik başarı düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İyi bir performans için yoğun bir ön hazırlık süreci gereklidir. Ön hazırlık sürecini iyi tamamlamış bir müzisyen sahnede ya da sınavda kendisini daha iyi hissedecektir. Doğal olarak bu durum, performans kaygısının azalmasına olumlu bir katkı sağlayacaktır. Başarı algısı yüksek olan öğrencilerin, başarı algısı daha düşük öğrencilere göre MPK'sının daha az olması, başarılı olmanın verdiği özgüvenle ilişkili olduğu anlamına geldiği de söylenebilir.

Araştırmanın başarı algısı ile ilgili verileri toplanırken öğrencilerin başarılarını kendilerinin puanlamaları istenmiştir. Bu noktada dikkat çekici bir diğer görüş ise gerçekte akademik başarı düzeyinin bir öğrencinin her zaman kendi başarısını nasıl algıladığıyla örtüşmediğidir. Gabbard'a (1979) göre Müzik Performans Kaygısını anlamadaki en karmaşık konu bireyin kendisinin bu konudaki yeterliliği ile ilgili görüşüdür. Aynı şekilde Mc Grath'da (2012) Müzik Performans

Kaygısı yaşayan bireylerin kaygı durumlarının hazırlık yapmaktan çok kaygıyla arasındaki duygusal ilişkiyi düzenleyebilmesiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu durum yeterli derecede çalıştığını düşünen bir öğrencinin gerçekte çok hazırlık yapmış bir öğrenciden daha az kaygılı olabileceğini göstermektedir. Kenny ve Osborne'un (2016) ergenlerle yapmış oldukları çalışmada da sonuca yönelik düşündürücü sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre aynı yaşta daha çok eğitim almış müzisyenlere göre daha az teknik kapasiteye sahip olan öğrencilerin, müzik performans kaygı seviyeleri daha düşüktür.

Araştırmada konservatuvar öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeyleri sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre beşinci sınıftaki öğrencilerin müzik performans kaygısı, yedi, sekiz, dokuz ve onuncu sınıftaki öğrencilerden daha düşüktür. Yedinci sınıftaki öğrencilerin müzik performans kaygısı, altı ve on ikinci sınıftakilerden daha yüksektir. Onuncu sınıftaki öğrencilerin müzik performans kaygısı ise altı ve on ikinci sınıftakilerden daha yüksektir. Çalışma sonuçlarına göre beşinci sınıf öğrencilerinin enstrümana yeni başlaması, sınav performansı konusunda henüz çok deneyim sahibi olmaması ve bu konudaki farkındalığının henüz oluşmamış olması kaygı düzeylerinin diğer sınıflara göre düşük çıkmasını açıklayabilir. Konservatuvarda öğrencilerin teknik düzeyinin gelişimine paralel olarak farkındalığının artması, çevre beklentilerinin artması ve ergenliğin etkilerinin ilerleyen sınıflarda daha fazla görülmesinin de etkisiyle sınıf düzeyi ilerledikçe kaygının artması beklenebilir. Benzer şekilde Patstona ve Osborne'un (2015) 5-12. Sınıflarla yaptıkları çalışmada müzik performans kaygısı ve mükemmeliyetçiliğin deneyime sınıf düzeyine bağlı olarak arttığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Sadler ve Miller (2010) müzik performansı üzerine lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmasında eğitim süresinin artmasının kaygı üzerinde önemli düzeyde bir etkisi olmadığını belirtmektedir.

Araştırmada konservatuvar öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeylerinin günlük çalışma sürelerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre günde iki saat çalışan öğrencilerin müzik performans kaygıları, günde dört saat

çalışan öğrencilerin müzik performans kaygılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. İyi planlanmış bir çalışma süresi başarıyı direkt etkileyen önemli bir faktördür. Başarı durumu yüksek olan öğrencilerin MPK'nın daha az olduğu yukarıda belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışma süresinin artması başarıyı artırmakta, başarı ise MPK'yı azaltmaktadır. Nacakçı ve Dalkıran (2011), tarafından yapılan çalışmada da, bireysel çalgı derslerinde akademik başarı puanları yüksek olan öğrencilerin çalgı sınavlarında diğerlerine göre daha düşük kaygı içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Mesleki eğitim alan konservatuvar öğrencilerinin çalışma süreleri sınıf, yaş, teknik ve müzikal olgunlukla doğru orantılı olarak artmaktadır. Bu sürece uygun şekilde günlük çalışma sürelerinin artmaması, öğrencinin bilinçli farkındalık düzeyi artarken çalışma süresinin aynı kalması öğrenci üzerinde baskı oluşturabilir. Birçok konservatuvar öğrencisi ne kadar çalışırsa çalışsın biraz daha fazla çalışmanın onun için daha yararlı olabileceğini ve olası teknik zorlukların daha çok çalışarak aşabileceğini farkında olarak eğitim sürecini devam ettirir.

Araştırmada konservatuvar öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Müzik performans kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda kaygının her yaşta görüldüğü ile ilgili çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Ryan'ın 2005 yılında 3- 7 yaş arası 173 öğrenciyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin okul konserinin olduğu gün yaşadıkları kaygının diğer günlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Ryan, 2005). Bu çalışmada küçük yaştaki çocuklarda dahi performans kaygısının oluşabileceği ortaya konmuştur.

Araştırmada konservatuvar öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeylerinin ilk performans yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre 5 yaş ve altında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin müzik performans kaygısı 6, 7, 8, 9, 10, 11 ile 12 ve üstündekilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. 6 yaşında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin Müzik performans kaygısı, 11 yaşındakilerden daha düşüktür. Bu sonuç sahne performans yaşı küçüldükçe kaygının daha düşük olduğunu ve küçük yaşlarda edindiği

deneyimlerin bireye kaygıyla başa çıkma konusunda yardımcı olabileceğine işaret etmektedir. Yapılan çalışmalarda MPK ve yaş arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve deneyim arttıkça MPK'nın da arttığı görülmektedir. Performansa ilişkin deneyimler ne kadar küçük yaşta başlarsa öğrencinin sonraki performans deneyimlerinde bu süreci normalleştirmesi kaygıyı yönetebilme becerisi de aynı oranda gelişebilir. Sahne performansı ile ilgili bir diğer konu ise önceki performans deneyiminin olumlu olmasının kaygının azalmasına, olumsuz olmasının ise kaygının artmasına neden olduğudur. Osborne vd. (2006) ergenlik dönemi öğrencileriyle kontrol ve deney gruplu olarak yürüttüğü çalışmada herhangi bir şekilde, kötü bir sahne deneyimi yaşamış öğrencilerin yaşamamış olanlara kıyasla, daha fazla performans kaygısı yaşadıkları ve kız öğrencilerin duygusal stres düzeylerindeki artışın kaygıyı arttırarak bu konuda bir dezavantaj sağladığı tespit edilmiştir (Osborne, Kenny, 2006). Abril (2007) şarkı söylemede kaygıya ilişkin 10 haftalık yürüttüğü çalışmasında katılımcıların performans kaygılarının temellerini okullarındaki müzik programlarındaki olumsuz deneyimlerine dayandıklarını belirtmektedir. Müzik öğretmenlerinin ve aile bireylerinin şarkı söyleme yeteneği ve şarkıcı kimliğiyle ilgili inançlarının şekillenmesinde en büyük etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir (Abril, 2007). Bu yüzden ilk sahne deneyiminin olumlu olmasının da kaygıya ilişkin algının oluşmasında etkili olduğundan söz edilebilir. Öğrencinin ilk performansını sergilerken fiziksel ve ruhsal olarak hazır bulunuşluğu ve çevre koşulları da performansla ilgili algısının oluşmasında önem taşımaktadır.

Araştırmada konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeylerinin konservatuvara başlamadan önce mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin devlet okulu ya da özel okuldan mezun olmaları müzik performans kaygısı açısından farklılık oluşturmamaktadır. Benzer şekilde Yıldız'ın (2007) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının öğrenim gördükleri okul açısından anlamlı bir farklılık ifade etmediği görülmüştür. Özevin'in (2014) lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin mezun oldukları lise türünün MPK üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Araştırmada duygusal zekâ düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine yönelik yapılan karşılaştırmasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İlgili literatürde araştırma sonuçlarından farklı olarak kız öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Köksal (2003) 384 ergen öğrenciyle duygusal zekâ ve karar verme stratejilerine ilişkin yaptığı çalışmada kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. İşmen'in (2001) çalışmasında da benzer şekilde lisans kız öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber bu çalışmanın müzik öğrencileriyle yürütülmesi ve müzik öğrencilerinde duygusal zekâyı veya duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin bazı yeterliklerin- sosyal sorumluluk ve takım çalışması ve işbirliği yapabilme, kişilerarası ilişkileri düzenleyebilme, kendini gerçekleştirme, bağımsızlık, adanmışlık ve duygusal enerji gibi- müzik eğitimi sürecinin içinde ortamın ve mesleğin gerekliliklerinin zorlayıcı etkisiyle de gelişebileceği varsayılabilir. Sahnede performans sergilemesi gereken bir öğrenci kişilik olarak içe dönük ve utangaç bir öğrenci olsa bile küçük yaşlardan itibaren bu durumu sık sık deneyimlemek zorunda kalacaktır. Bu zorunluluk öğrencinin yıllar içinde değişmesini ve dönüşmesini zorlayıcı bir etken oluşturacaktır. Dolayısıyla cinsiyet faktörü müzik öğrencilerinde duygusal zekâ açısından farklı süreçlerden etkilenebilir. Eğitim alanında ve özellikle müzik eğitimi alanında konuyla ilgili yapılmış çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Araştırmada konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre beşinci sınıftaki öğrencilerin duygusal zekâsı, yedi ve on ikinci sınıftakilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Altıncı sınıftaki öğrencilerin duygusal zekâsı, on ikinci sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir. İlgili literatürde duygusal zekânın çeşitli alt boyutları üzerinden sınıf düzeyiyle ilgili yapılan çalışmalarına rastlanmaktadır. Mencik (2017) lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında duygusal zekânın sınıf düzeyine göre toplam duygusal zekâ puanıyla değil ancak kişisel beceriler alt boyutuyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Doğan (2009) ise duygusal zekâ ile

ilgili olarak sınıf düzeyine yönelik yapılan çalışmada duygusal zekânın uyum boyutu açısından bazı sınıflar arasında farklılıklar olduğunu bulmuştur.

Araştırmada konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal zekâlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre 11 yaşındaki öğrencilerin duygusal zekâsı, 10, 12, 13, 14, 17 ve 18 yaşındakilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. 18 yaşındaki öğrencilerin duygusal zekâsı, 13, 14, 15 ve 16 yaşındakilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. İlgili literatürdeki duygusal zekânın yaş değişkenine göre farklılaştığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Duygusal zekânın gelişebilir ve geliştirilebilir özelliği her yaşta ve yetişkinlerde dahi fark yaratabilmektedir. Gürbüz ve Yüksel (2008) çeşitli sektörlerde çalışan 494 kişiyle yaptıkları çalışmada farklı yaş gruplarında duygusal zekâ puanlarının farklılık gösterdiğini belirtmektedir. İşmen'in (2001) lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise araştırmanın sonuçlarından farklı olarak araştırmanın öğrencilerin duygusal zekâlarının yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin duygusal zekâlarının başarı algılarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Newsome vd. (2000) bilişsel yetenekler ve kişilik özelliklerinin (dışadönüklük, kişisel kontrol) akademik başarıyla önemli derecede ilişkili olduğunu buna karşın duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt boyutlarının akademik başarıyla ilişkisi bulunmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada konservatuvar ortaokul öğrencilerinin müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki görülürken lise düzeyinde anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar müzik performans kaygısının ve farklı alanlarda oluşan sınav kaygısı, başarı kaygısı gibi durumların duygusal zekânın çeşitli alt boyutlarına işaret eden bazı değişkenlerle ilişki içinde olduğuna işaret etmektedir. Özevin (2014) müzik eğitimi bölümü öğrencileriyle yaptığı çalışmada MPK ile özgüven arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Özgüven duygusu Duygusal Zekânın alt boyutlarına ilişkin bir gönderme yapmaktadır. Rensburg(2005) çalışmada Duygusal Zekâ ve Müzik Performans Kaygısını Bar-On'un Duygusal

Zekâ kuramı çerçevesinde duygusal zekânın alt boyutları çerçevesinde ele almıştır. Bununla beraber Duygusal Zekâ'nın farklı alanlarda oluşan akademik ya da performans kaygısına yönelik yapılmış çalışmaları mevcuttur. Mohammadi ve Mousalou (2012) yabancı dil öğreniminde Duygusal Zekâ ve akademik kaygıyla ilişkili yaptıkları çalışmada toplam duygusal zekâ puanları ile yabancı dilin konuşulmasına ilişkin performans kaygısı puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Konuşmaya yönelik performans kaygısının da müzik performans kaygısı gibi sosyal, bilişsel ve fiziksel bileşenlerden oluştuğu bilinmektedir. Thomas ve Nettelbeck (2013) yaşları 12 ile 19 arasında değişen müzik programına devam eden 90 öğrenciyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin müzik performans kaygılarının durumluk-sürekli kaygı ve kişilik özellikleri ile kaygıyla başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sürekli kaygı ile duygusal dengesizlik arasında pozitif yönlü bir ilişki, dışadönüklük özelliği ile performans kaygısı arasında ise önemli düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Müzik performans kaygısı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar duygusal zekânın çeşitli alt boyutlarının kaygıyla ilişkisinin değerlendirilmesi açısından ileriki çalışmalarda ele alınabilir.

5.3. Öneriler

A. Müzik Performans Kaygısına Yönelik Öneriler

Müzik eğitimi performansla yönelik bir eğitimidir ve performans müzik eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Türkiye’de konservatuvar eğitimi ergenlik döneminin başladığı dönemlerde başlamaktadır. Her ne kadar öğrencinin geçmiş yaşantısı ve deneyimleri de performans kaygı düzeyini etkilese de, ergenlik döneminin kaygı üzerindeki olumsuz etkisi birçok çalışmada vurgulanmıştır. Bu sebeple zaten müzik performansı doğal bir kaygı durumunu kendiliğinden oluşturması sebebiyle, ergenlik döneminde bir takım fiziksel ve duygusal değişimlere maruz kalan öğrencilerin performans kaygısını etkileyen faktörler iyi belirlenmelidir. Bu yüzden küçük yaşlarda müziği meslek olarak yapma yolunda önemli bir karar olarak konservatuvarda öğrenim görmeyi seçmiş ya da seçtirilmiş çocukların

konservatuvara başladığı andan itibaren, kişisel ve çevresel özelliklerinin tanımlanmasına yönelik, ölçme araçları ve gözlem yöntemi ile öğrenci hakkında veri toplanmalıdır. Bu veriler doğrultusunda araştırmanın konusu ile ilgili performans kaygısına neden olacak faktörler belirlenmeli ve önlemler alınmalıdır.

Çocukluk ve gençlik dönemini kapsayan konservatuvar eğitiminde öğrenci için öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmen sadece çalgının tekniğini ve müziği öğreten bir kişi olmamalı, aynı zamanda öğrencisinin psikolojini anlayan, gerektiğinde abi-abla-anne-baba-arkadaş olabilen bir kişi olmalıdır. Bu yüzden öğrencisini iyi tanımalı, özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin kaygı durumlarını etkileyen faktörleri iyi analiz etmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre, kızların MPK'nın birçok çalışmada vurgulandığı gibi erkeklere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde, sahne sanatları alanında bu durumu sebep ve sonuç ilişkisi açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle kızların, erkeklere göre MPK'nın neden yüksek olduğunu araştıran multi disiplinler çalışmaları yapılmalıdır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçta, başarı algısı yüksek olan öğrencilerin müzik performans kaygısının düşük olduğudur. Müzik yeteneği ve çalışma disiplini kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Bu yüzden başarılı olan öğrencilere karşı olan yaklaşımla daha az başarılı olan öğrencilere olan yaklaşım konusunda ayrımcılık yapılmamalıdır. Bu durum daha az başarılı olanların kaygı durumunu yükseltebilir, yetersizlik hissi kaygıyla ilgili ve davranışlarla ilgili kalıcı bozukluklara neden olabilir. Bu yüzden pozitif yaklaşım her düzeydeki öğrenciye gösterilmeli, yapıcı eleştirilerle öğrenci motive edilmelidir.

Araştırmada, çalışma süresi arttıkça performans kaygısının arttığı görülmüştür. Bu durum çalışmanın içeriğinde de belirtildiği üzere performansının kaygı durumunun gerçekte performans ne kadar hazır olduğundan çok performansına ilişkin algısıyla ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca yaşa bağlı olarak ergenlik döneminin ilerleyen yıllarında çalışma süresinin artması, sosyal

beklentilerin ve farkındalığın da artmasıyla kaygının da arttığını söylemek mümkündür. Buna bağlı olarak öğrencilerin gelişim dönemine ilişkin özelliklerin eğitimciler tarafından dikkate alınarak bireysel derslerde ve toplu etkinliklerin buna uygun şekilde doğru yaklaşımlarla ve uygun yöntemlerle yapılması gerekmektedir. Çalışma süresinin uzunluğundan çok çalışmanın verimliliğinin önemine vurgu yapılması ve öğrencilerin çalıştıkları konuların sebep-sonuç ilişkisini sorgulayacak bir bilince ulaştırılması konusunda çalışılması gerekmektedir. Müzik eğitiminde performans öğrencilerine çalışma disiplini küçük yaşlardan itibaren aile ve okul iş birliği ile pedagojik yaklaşımla verilmelidir. Bu pedagojik yaklaşımlara yönelik lisansüstü çalışmalar artırılmalıdır.

Araştırmada elde alınan bir diğer sonuçta, ilk sahne deneyimini 5 yaş ve altında gerçekleştirmiş öğrencilerin müzik performans kaygılarının 11 yaş ve üzerinde gerçekleştirmiş öğrencilerden daha düşük olduğudur. Müzik eğitimi, özellikle çalgı eğitimi, mümkün olduğunca küçük yaşta başlamalıdır. Müzik eğitimi sürecinin önemli bir kısmı performansın sergilenmesidir. Bu yüzden eğitim sürecine paralel olarak öğrenci ne kadar küçük yaşta sahnede olmayı deneyimlerse, bu deneyimi doğal bir süreç olarak algılaması da o kadar olasıdır. Bu noktada eğitim sürecinin başından itibaren öğretmenlerin ve ailelerin öğrencileri, performanslarını sergilemeleri konusunda desteklemesi ve motive etmesi gerekir. Öğrencilere sahne deneyiminin doğal bir süreç olduğu hissettirilmeli hatta bu sürecin olumlu ve eğlenceli yönleri ön plana çıkarılarak öğrencilerin var olan kaygılarının kontrol edilmesine destek olunmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin sahneye ilişkin deneyim sayısının arttırılmasını teşvik etmesi ve başka müzisyenlerle ve kendi öğretmenleriyle beraber performans yapabilme zevkini farkına varmaları sağlanmalıdır.

Sınavda ya da konserde performe edilecek alandaki müzikal ve teknik beceriyi sunmanın yanı sıra, aynı zamanda kaygının da kontrol edilmesi önemlidir. Bu yüzden bir müzisyenin öğrenciliğinden itibaren alanıyla ilgili teknik ve müzikal gelişimine verilen önem kadar, performans kaygısının yönetilmesine yönelik bilinçli bir yaklaşıma da önem verilmelidir.

MPK'nın ergenlik döneminde profesyonel müzisyen adaylarının mesleki ve gündelik yaşantısını olumsuz etkilememesi için MPK'nın sebepleri üzerine araştırmalar artırılmalıdır. MPK konusu itibariyle farklı disiplinlerin bir araya gelip çalışmasını gerektirir. Bu sebeple MPK psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik boyutu ile birlikte ele alınmalıdır.

B. Duygusal Zekâya Yönelik Öneriler

Araştırmada duygusal zekânın sınıf düzeyine ve yaşa göre değiştiği görülmektedir. Araştırmada sıkça vurgulandığı gibi duygusal zekâ hayat boyu gelişen ve gelişime açık bir zekâ türü olarak öğrenciye başarı konusunda pek çok imkân sunmaktadır. Bununla beraber duygusal zekâ bireye kendini ve çevresini tanıması, sağlıklı ilişkiler kurması, stresle başa çıkabilmesi için imkân tanımaktadır. Böylelikle bireyin daha mutlu bir hayat sürmesi için katkı sağlamaktadır. Duygusal zekânın bu özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş programlar ve yaklaşımlar öğrencinin başarısı üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkili olacaktır. Bu sebeple, duygusal zekâyı uyarıcı etkenler, müzik eğitiminin her aşamasında öğrenciye sunulmalıdır. Öğitmenlerin duygusal zekâ hakkında bilgi ve donanımlarını arttırmak için hizmet içi eğitim, çalıştay vb. etkinlikler düzenlenmelidir.

C. Duygusal Zekâ ve Müzik Performans Kaygısına Yönelik Öneriler

Duygusal zekâ ve müzik performans kaygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında duygusal zekâsı yüksek öğrencilerin müzik performans kaygıları düşük çıkmıştır. Bireyin bilişsel zekâsının gelişimi ile duygusal zekâsının gelişimi birbirini tamamlayan faktörler olduğu ve duygusal zekânın geliştirilebilir olduğu göz önünde tutulduğunda, bireyin doğumundan itibaren, duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik bilinçli bir planlama yapılmalıdır. Duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt boyutlarını da içerecek şekilde müzik eğitimi ve müzik performansına yönelik araştırmalar artırılmalıdır. Özellikle performans gibi çok bileşenli, soyut bir kavram, duygusal zekâsıyı tanımlanmış bir performansçının kariyerinde önemli bir eken

olabilir. Duygusal zekânın ve müzik performans kaygısını pozitif yönde etkilemesi sebebiyle, müzik eğitiminin her aşamasında duygusal zekânın geliştirilmesi için bilinçli bir tutum sergilenmelidir. Müzik disiplini ve ilgili diğer disiplinlerdeki araştırmacıların birlikte çalışması ile, genel anlamda duygusal zekâ ve müzik ilişkisi, özel anlamda ise müziğin alt boyutları ile duygusal zekâ üzerine ortak çalışmalar yaparak alanla ilgili literatür artırılabilir. Ayrıca bu çalışmanın bu alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

Abril, C.R (2007). I have a voice but I just can't sing: a narrative investigation of singing and social anxiety .**Music Education Research**. Sayı: 9. (Ocak 2007).

Ackerman,B.& Driscoll, T.& Kenny D.T. (2012). Musculoskeletal pain and injury in Professional orchestral musicians in Australia. **Medical Problems of Performanig Artists**.Sayı: 27. (Nisan 2012).

Aiello, R. & Williamon, W. (2002). Memory. **The Sciences and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. (Ed: R. Parncutt& G.E. McPherson) Oxford. Oxford University Press.

Akgün, A., Gönen, S. & Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.**Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. (www.e- sosder.com) Sayı: 6 (20).

Alptekin A. (2012). Müzik Performans Anksiyetesi. **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt 14 Sayı 1.

Altenmüller E. &McPherson G.E. (2008). **Motor Learning and Instrumental Training**. (Ed: In W. Gruhn& R.F.), Neurosciences in Music Pedagogy. New York. Nova Biomedical Books.

Ambarcı S. (2016). The Role of Emotional Intelligence on Anxiety and Aggression Among Athletes. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir University The Degree of Master of Arts In The Department of Clinical Psychology.

Andrews E. (1997). **Healthy Practice for Musicians**. London. Rhinegold.

Aslan, Ş. (2009). **Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik**. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Atalay B. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Umut Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. **Journal of Language and Linguistic Studie**. Sayı.4, No.1

Ayres, J. (1986). Perceptions of speaking ability: an explanation for stage fright. *Communication Education*, 35, 275-286.

Barbar A.E.M, Crippa J.A de Souza, Osório F de L. (2014) Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. **Journal of Affective Disorders**152-154 (2014) 381–386.

Baydağ, C, Alpagut U. (2016). Müzik Eğitimi Bölümü ve Konservatuvar Öğrencilerinin Sahne/Performans Kaygısı Açısından Karşılaştırılması. **The Journal of International Social Research** Cilt: 9 Sayı: 44 Volume: 9

Bar-On R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicotheman* Vol. 18 , 13-25.

Bar-On, R. (1997). **The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I):Technical Manual**. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). **The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barry, N.H & Hallam S. (2002). **Practice. The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. (Ed: R. Parncutt& G.E. McPherson) Oxford: Oxford University Press.

Beceren, E. (2004). Duygusal zekâ kavramının gelişimi. Web: <http://www.duygusalzekâ.net>.

Bender, M. T. (2006), M. Resim-iş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı.

Bircan, S.& Bacanlı F. (2005). Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 22.

Brooks, A.W. (2014). Get excited: Reappraising pre-performance anxiety as excitement. **Journal of Experimental Psychology**. 143 (3).

Brotons, M. (1994). Effects of performanig conditions on Music Performance Anxiety and performance quality. **Journal of Music Therapy**. 31(1).

Boucher, H.& Ryan C.A. (2011). Performance stress and the very young musician. **Journal of Research in Music Education**. 58(4).

Bower, G.H. (1981). Mood and Memory. **American Psychologist**, 36(2)

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Eğitim Yönetimi**. Yıl 3, Sayı 4.

Chermiss, C.& Goleman D. (2011). **The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ciarrochi, J.& Deane F.P.& Anderson, S.(2002). Emotional İntelligence moderates the relationship between stress and mental health. **Personality and Individual Differencies**. 32(2002). 197-209.

Clark, J. (2006). The Relationship between Fine Arts Participation and the Emotional Intelligence of Fifth-Grade Elementary Students. Doktora thesis. Department of Instructional Psychology and TechnologyBrigham Young University.

Cooper, R.K.- Sawaf, A. (1997). **Liderlikte Duygusal Zekâ**. (Çev. Zela Bedriye Ayman- Banu Sancar) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cox, W.J., Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students.**Journal of Anxiety Disorders**. 7, 1.

Craske, M.G. & Craig K.D. (1984). Musical performance anxiety: the three-systems model and self-efficacy theory. **Behaviour Research and Therapy**. 22 (3).

Çakar Y. ve Arbak, Y (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**.

Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları**. Ankara: Pegem A.

Demirbatır R. Erol. (2012). Undergraduate music students' depression, anxiety and stres levels: a study from Turkey .**Procedia- Social and Behavioral Sciences**. 46.

Deniz, M. Engin & Yılmaz, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, Cilt: III Sayı: 25.

Doğan, U, İskender, M. (2015). Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerindeki Müzik Performans Kaygısını Azaltmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programının İşlevselliği. **Kastamonu Eğitim Dergisi**.Cilt:23, No:1.

Doğan, U. (2013). Ergenlerde Performans Kaygısını Yordayan Değişkenlerin Modellenmesi ve Buna Yönelik Psiko eğitim Programının İşlevselliği. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, U. (2009). Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

Doğan Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. U.Ü. Fen –Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 13, 2007/2).

Duman, G. K. (2008). ‘İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana – baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi’, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eğilmez, H. O. & Aytekin, N.T. & Dirican, M.(2013).Coping With The Performance Anxiety Among Music Education Students: A Method Trial.**Asian Journal of Social Sciences&Humanities**. Vol.2 no:1 Şubat 2013.

Ergin, E. (2000). Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16PF kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eryılmaz A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Aralık 2009. Cilt: VI, Sayı: II, 20-37.

Fagley W. H. (2004). The effects of performance anxiety on perception of tempo. September 17, 2004.

<http://www.theeffectofperformanceanxietyonperceptionoftempo.htm>.

Fernandez-Berrocal P.& Ruiz D. (2008). Emotional intelligence in education. **Electronic Journal of Research in Education Psychology** 6(2).

Flowers, E. (2006). Differences between Male and Female Students' Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation. **Journal of Research in Music Education**, Vol. 54, No. 4 (Winter, 2006), pp. 337-349.

Freshman B, Rubino L. (2002). Emotional intelligence: a core competency for health care administrators. *Health Care Manage (Frederick)*. 2002 Jun;20(4):1-9.

Gabbard G.O. (1979). Stage Fright. **International Journal of Psychoanalysis**, 60.

Gabrielsson A. (1999). **The Performance of Music**. The Psychology of Music. 2nd edition. (Ed.by D. Deutsch) San Diego: Academic Press.

Gardner H. (1993). **Frame of mind: The theory of multiple intelligences**. New York. Basic Books.

Goleman, D. (2007). **Duygusal zekâ: EQ neden IQ'dan önemlidir?** (31. Baskı). (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul. Varlık Yayınları.

Goleman D. (1999). **Hayati Yalanlar Basit Gerçekler**. (Çev. B. Yanık) İstanbul. Arion Yayınevi.

Goleman D. (1998). **Working with emotional intelligence**. New York, Bantam.

Goleman, D. (1996). **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ**. Bloomsbury Publishing.

Göğüş, G.(2009). Müzik Yeteneğinin Geliştirilmesinde Küçük Yaşlarda Eğitime Başlamanın Önemi.**Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22 (1).

Gürbüz, S. Yüksel, M.(2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190 .

Hafızoğlu Ş. (2007). The relationship among emotional intelligence, psychological adjustment and behavior problems during adolescence. Yüksek Lisans Tezi. Y Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamann D.L (1982). An Assessment of Anxiety in Instrumental and Vocal Performances. **Journal of Research in Music Education**. Vol. 30, No. 2 (1982).

İşmen, A.E.(2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*. Marmara Üniversitesi Açık Arşiv Sistemi.

Iuscaa, D. (2015). The Relationship between Flow and Music Performance Level of Undergraduates in Exam Situations: The Effect of Musical Instrument. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 177 (2015) .

Iuscaa D.& Dafinoiu I.(2011). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**.33 (2012)

Jaeger, A.J. (2003). Job Competencies and the Curriculum: An Inquiry Into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education. **Research in Higher Education**. Vol. 44, No.6.

Jones J.G., Swain A. & Hardy L. (1993). Intensity and direction dimensions of competitive state anxiety and relation with performance. **Journal of Sports Sciences**. (11).

Juslin P.N & Persson R.S. (2002). **Emotional Communication. The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. (Ed. by R. Parncutt & G.E. McPherson). Oxford. Oxford University Press.

Kabakçı, C. (2016). Sahne Performans Kaygısında Farkındalık ve Mücadele. **Sahne ve Müzik Eğitim-Araştırma e-Dergisi**. 3. Sayı. sahnevemuzik@hacettepe.edu.tr

Karahan, F. T., Özçelik, M. (2006). Bir duygusal zekâ beceri eğitimi programının diyabet hastalarının duygusal zekâ düzeylerine etkisi. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 19 (2).

Karasar, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayın Dağıtım. 13. Baskı.

Kemp, A.E. (1996). **The musical Temperament: Psychology & Personality of Musicians**. Oxford. Oxford University Press.

Kenny, D.T. (2011). **The Psychology of Music Performance Anxiety**. Oxford. Oxford University Press.

Kenny, D.T & Osborne M.S. (2006). Music Performance Anxiety: New Insights from Young Musicians. **Advances in Cognitive Psychology**. 2 (2-3).

Kenny, D.T, Davis P, Oates,J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism.**Anxiety Disorders**.18.

Kenny, D.T (2004) A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, September 2005; 18(3): 183/208.

Kobori O. &Yoshie M. & Kudo K., Ohtsuki T.(2011).Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians.**Journal of Anxiety Disorders** 25 (2011).

Kocayörük, A. (2004). **Duygusal Zekâ Eğitiminde Drama Etkinlikleri**. Nobel Yayınevi, Ankara.

Köksal, A.(2003). Ergenlerde Duygusal Zekâ ve Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köksal, A, İşmen A. E. (2007). Ergenlerde Duygusal Zekâ ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. **Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi** Sayı 7(2007-1).

Krüger, I.T. (1993). **Performance Power**. (çeviri: E.H. Tarr. Tempe, A.Z) Summit Books.

Kline, R.B. (2005). **Principles and Practice of Structural Equation Modelling**. New York, NY:Guilford.

Küçükkaragöz, H. (1993). Cinsiyet Rolünün Olası Okul Başarısına Baskısı.

Ç.Ü. Eğitim Bilimleri Kongresi. Cilt 3. Adana.

Küçükkaragöz, H. Aydın, B. Yurdabakan, İ. (2016). Ergenler için Duygusal Zekâ Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **5th World Conference on Educational and Instructional Studies**. Antalya.

Lam, L.T, Kirby S.L (2002). Is Emotional Intelligence and Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence On Individual Performance. **The journal of Social Psychology**. 142 (1).

Le Blanc, A& Jin, Y.C,&Obert M, Siivola C. (1997). Effect of Audience on Music Performance Anxiety. **Journal of Research in Music Education**, Vol. 45, No. 3 (Autumn, 1997).

Lee, S. (2002). Musicians' performance anxiety and coping strategies. *American Music Teacher*, 52(1), 36.

Lehman, A.C &McArthur, V.(2002). **Sight –Reading. The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. (Ed. by R. Parncutt& G.E. McPherson). Oxford: Oxford University Press.

Lehrer P.M. (1987). A Review of the Approaches to the Management of Tension and Stage Fright in MusicPerformance. **Journal of Research in Music Education**. Vol. 35, No. 3.

Lundin R.W. 1967. **An objective Psychology of Music**. 2nd edition. New York: Ronald Press.

Mac Intyre, P.D. & Potter G.K. & Burns N. (2012). The Socio-Educational Model of Music Motivation. **Journal of Research in Music Education**. Vol. 60, No. 2 (July 2012).

Marshall, A.J. (2008). **Perspectives about musicians' performance anxiety**. Department of Music Faculty of Humanities University of Pretoria.

Martin, A. J.& Marsch H.W. (2008). Academic buoyancy: towards an understanding of students' everyday academic resilience. **Journal of School Psychology**. 46(1).

Martin, A.J. (2008). **Motivation and Engagement Scale Music. (MES-M) Test User Manual**. Summer Hill: Lifelong Achievement Group.

Mayer, J.D. & Caruso D.R.&Salovey P.(2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. **Intelligence**. 27(4).

Mayer J.D.& Salovey P. (1997). **What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence**. New York, NY: Basic Books.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. **Intelligence**. Vol.17, No.4.

Mc Grath C.E. (2012). Music Performance Anxiety Therapies: A Review of the Literature. Doktora Thesis. Graduate College of the University of Illinois at Urbana Champaign.

Mencik, Y.(2017). Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ile Akademik Başarılarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Merritt, L. & Richards A. & Davis P.(2001).Performance Anxiety: Loss of the Spoken Edge. **Journal of Voice**. Vol. 15, No. 2.

Mohammadi M. & Mousalou R. (2012). Emotional Intelligence, Linguistic Intelligence, and their relevance to speaking anxiety of EFL learners. **Journal of Academic and Applied Studies** 2(6).

Montello L. (1992). Exploring the causes and treatment of music performance stres: A process-oriented group music therapy approach. (Ed. In R. Spintge and R. Droh), **MusicMedicine**. St. Louis, MO: MMB Music.

Nagel, J.J.& Himle D.P. & Papsdorf J.D. (1989). Cognitive-behavioural treatment of musical performance anxiety. **Psychology of Music**. 17.

Newsome, S. & Day, A.L. Catano V.M. (2000). Assesing the predictive validity of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**. 29 (2000). 1005-1016.

Nielsen, S.G (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. Norwegian Academy of Music, Oslo, Norway. **Music Education Research**. Vol. 10, No. 2, June 2008.

Nisli Şahin N, Güler M, Basım N. (2009). A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel ve Duygusal Zekânın Stresle Başa Çıkma ve Stres Belirtileri ile İlişkisi. **Türk Psikiyatri Dergisi**. 20(3).

Müzik Ansiklopedisi (2000). Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.

Oliver A.M. (2000). A Study of Selected Treatments of Performance Anxiety with a Survey of Performance Anxiety among Participants of the 1994 International Horn Symposium. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. No. 145 (Summer, 2000).

Orman E.K. (2003). Effect of Virtual Reality Graded Exposure on Heart Rate and Self-Reported Anxiety Levels of Performing Saxophonists. **Journal of Research in Music Education**, Vol. 51, No. 4 (Winter, 2003).

Osborne M. S.& Greene D.J. & Immel Don T (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: a pilot study. **Osborne et al. Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice** 2014, 4:18.

Osborne M.S, Kenny D.T. & Holsomback R. (2005). Assesment of music performance anxiety in late childhood.: A validation study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPA-A). **International Journal of Stress Management**. 12.

Osborne M. S. &Kenny D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. **Anxiety Disorders**. 19 (2005).

Otacioğlu, S.G. (2016). Performance Anxiety and Academic Success Level Examination of Students in Turkey.**International Journal of Educational Research Review** . Cilt 1. Sayı 2.

Oxendine, J. (1980). Emotional arosal and motor performance. **Scandinavian Journal of Psychology**. Vol 13. No: 1.

Öner, N. (1977). Durumluk ve sürekli kaygı envanterinin Türk toplumundaki geçerliliği. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.

Özcelik, M. (2007). The effect of the emotional intelligence skills training program on the depression and anxiety levels of martyr families. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs University, Samsun.

Özdamar, K. (2004). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)**. Eskişehir: Kaan.

Özevin Tokinan, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Müzik Performans Kaygılarının Bireysel Özellikler Bakımından İncelenmesi. **E-Journal of New World Sciences Academy**, 9, (2).

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

Panju, M. (2008). **Successful strategies to promote emotional intelligence in the classroom**. Britain: The Continuum International Publishing Group.

Parker, J.D.A. & Summerfield L.J. & Hogan M.J.& Majeski S.A. (2004). **Personel and Individual Differencies**. 36(2004).

Parker, J.D.A.& Creque, R.E.& Barnhart D.L.& Harris J.I.& Majeski, S.A.& Wood, L.M.& Bond B.J.& Hogan M.J.(2004). **Personality and Individual Differencies**. 37(2004). 1321-1330

Patstona T, Osborne M.S, Grammar G (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. **Performance Enhancement & Health** 4 (2016).

Patston T. & Waters L. (2013). **Accentuate the positive: A proposed model of appreciate inquiry in studio music education**. 3rd World Congress of Positive Psychology. Los Angeles., June 26-30.

Pearson, L. (2000). **Emotional İntelligence Development in Children: Why It's so Important**. www.Wondertoy.com/edit.html.

Pektaş, S. (2013). Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Öğrencileri ile Diğer Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Petrides, K.V. (2011). **Ability and trait emotional intelligence**. (Ed. S.V. Stumn, and A. Furnham). The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences. West Sussex, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Petrides, K.V, Frederickson N, Furnham A. (2004). The Role of Emotional Intelligence in Acedemic Performance and Deviant Behavior at School. **Personality and Individual Differencies**. 36 (2004).

Picard, A (1999). Qualitative Pedagogical Inquiry Into Cognitive Modulation of Musical Performance Anxiety. Bulletin of the Council for Research in Music Education. Spring, 1999, No. 140.

Qualter, P.& Gardner, K.J.& Pope, D.J.& Hutchinson, J.M.& Whiteley H.E.(2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A5 year longitudinal study. **Learning and Individual Differences**. 22 (2012). 83-91.

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

Resurrección, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. **Journal of Adolescence**. 37(4).

Robbins, A. (2015). **Sınırsız Güç**. Çeviri: Dr. Mehmet Değirmenci. İnkılap Kitabevi. İstanbul.

Ryan, A. ve Boucher H. (2011). Performance Stress and the Very Young Musician. **Journal of Research in Music Education**. Vol. 58, No. 4 (January 2011).

Ryan, C. & Andrews, N. (2009). An Investigation Into the Choral Singer's Experience- of Music Performance Anxiety. *Journal of Research in Music Education*. Volume: 57 issue: 2.

Sadler, M.E.& Miller, C.J.(2010). Performance Anxiety: A Longitudinal study of the roles of personality and experience in musicians. *Social Psychological and Personality Sciences*. 1(3). 280-287.

Salovey, P, Mayer J.D.(1990). **Emotional Intelligence**. Imagination, Cognition and Personality 9, 185-211.

Segal J. (1997). **Raising Your Emotional Intelligence: A Practical Guide**. New York: Henry Holt and Company.

Shapiro, L. E. (1998). **Yüksek EQ'lu çocuk yetiştirmek**. (çev. Ü.Kartal). (1. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.

Singh, A. K., Singh, S., & Singh, A. P. (2014). Cognitive and emotion based selfefficacy and well- being among younger adults. **Indian Journal of Community Psychology**. 10(2).

Slobada, J.A. (1985). **The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music**. Oxford: Clavendon.

Song, L, J.& Huang, G.& Peng, K,Z.& Law, K, S.& Wong, C.& Zhijun C.(2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. **Intelligence**. 38(2010). 137-143

Sosniak L.A. (1990). **The tortoise, the hare, and the development of talent.** (Ed.M. J. A. Howe). **Encouraging the development of exceptional skills and talents.** (149-164)Leicester. The British Psychological Society.

Spielberger C.D. (1966). **Theory and research on anxiety.** (Ed. C.D. Spielberger. **Anxiety and behavior.** 3-20. New York: Academic Press.

Steptoe, A. (2001). **Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety**(Eds. P. N. Juslin & J. A. Sloboda).**Music and emotion: Theory and research** (291–307). Oxford University Press.

Steptoe, A. & Fidler H. (1987). Stage Fright in orchestral musicians: a study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. **British Journal of Psychology.** May 78.

Studer,R.& Danusera, B.& Hildebrandt,H. Ariala M.& Gomeza P. (2011). Hyperventilation complaints in music performance anxiety among classical music students.**Journal of Psychosomatic Research.** 70 (2011).

Titrek, O. (2011). **IQ'den EQ' ya duyguları zekice yönetme.** (3. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S.(2001). **Using Multivariate Statistics (5th Ed.)** USA: Pearson.

Thomas J. P.& Nettelbeck, T. (2014), Performance Anxiety in Adolescent Musicians. **Psychology of Music.Sage Journals.** Vol 42, Issue 4.

Thorndike E.L. (1920). **Intelligence and its uses.** Harper's Magazine 140.

Topuz S.G, Dağdemir Ö. (2016). Ekonomik Büyüme ve Gelir Eşitsizliği İlişkisi: Kuznets Ters-U Hipotezi'nin Geçerliliği. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF dergisi.** 11(3).

Tufan Ş. (2011). **Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi.** Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Ankara

Uçan, A. (1994). **Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar.** Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Ullah Jana S, Anwarb M.A, Warraich N. F (2017). Emotional Intelligence and Academic Anxieties: A Literature Review. **New Review of Academic Librarianship**. Vol. 23, No:1.

Üldeş, İ. (2005). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ- Ö)'nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Valentine E. (2002). **The Fear of Performance. Musical Performance: A Guide to Understanding**. Cambridge University Press.

Vitasaria, P.& Wahabb, M.N.A. &Herawanc, T.&Sinnaduraib, S .K. Othamana A. & Awangb M.G. (2011). Assessing of Physiological Arousal and Cognitive Anxiety toward Academic Performance. The Application of Catastrophe Model. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**. 30.

Wehr-Flowers, E. (2006). Differences between Male and Female Students' Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation. **Journal of Research in Music Education**. Vol. 54, No. 4 (Winter, 2006).

Wesner, R.B.& Noyes, Jr. R.,& Davis, T.L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. **Journal of Affective Disorders**, 18.

Who (2004). **Management of mental disorders**. Darlinghurst, NSW: World Health Organisation Collaborating Centre for Evidence in Mental Health Policy.

William, D.S.& McLean, Hospital, L. A.& M. Ross&, S.I L. Rauch S.,(2016)Emotional Intelligence Partially Mediates the Association between Anxiety Sensitivity and Anxiety Symptoms.**Psychological Reports**. Vol. 118(1).

Williamon, A. (2002). **Memorising Music. Musical Performance.: A Guide to Understanding**. Cambridge University Press

Wolfe M.L (1989). Correlates of adaptive and maladaptive musical performance anxiety. *Medical Problems of Performanig Artists*, 4(1). 49-56.

Yeşilyaprak, Binnur. (2003). Duygusal Zekâ Semineri Notları.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim açısından doğurguları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yıl:7, Sayı: 25, 139-146.

Yeşilyaprak, B. (2001) Duygusal Zekâ (EQ): İş Performansını Belirleyici Bir Değişken. **Verimlilik Dergisi**. Sayı:2.

Yıldız, H. Y. (2007). Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yöndem, Z. Deniz.(2012). Müzik Öğrencilerinde Algılanan Performans Kaygısının Fiziksel, Davranışsal ve Bilişsel Özellikleri. **Eğitim ve Bilim**. 2012, Cilt 37, Sayı 166.

Yurdabakan, İ. (2008). **Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri**. (Edit: S.Erkan ve M. Gömleksiz). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (38-66).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yurdabakan, İ.& Aydın, B. (2017). Ergenler için Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **8th International Congress on New Trends in Education**. Antalya.

EKLER

EK1.Kenny Orijinal Ölçek İzin Yazısı

From: "Margaret Osborne" <mosborne@unimelb.edu.au>

To: "bahar.aydin@deu.edu.tr" <bahar.aydin@deu.edu.tr>

Subject: Re: MUSIC PERFORMANCE ANXIETY INVENTORY FOR ADOLESCENTS

Hello Bahar,

Thanks for getting in touch and wonderful to hear you would like to use the measure.

It is released in the public domain in the Journal of Anxiety Disorders paper, and also attached, for your information.

Please, keep me informed of the study and let me know when you have publications from the research.

All the best with your research,

Margaret

EK2. İL VALİLİKLERİNDEN VE İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİNDEN ALINAN İZİN YAZILARI



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605-E.13862000
Konu : Bahar AYDIN'ın
Tez Çalışması İzin Talebi

08.12.2016

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Alsancak İznik

İlgi : a) 01.12.2016 tarihli ve 47855647-302.14-1963 sayılı yazınız.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik öğretmenliği doktora programı öğrencisi Bahar AYDIN'ın "*Konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*" konulu ilgi (a) yazınız incelenmiş olup;

Bakanlığımızın 2012/13 nolu ilgi (b) genelgesinin 5.Maddesinde "*Sadece bir ilde gerçekleştirilecek araştırma uygulamaları ile yarışma ve sosyal etkinlikler için ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğüne; birden fazla ilde gerçekleştirilecekler için uygulamanın yapılacağı kurumların bağlı olduğu Genel Müdürlüğe; Bakanlığın birden çok birimiyle uluslararası araştırma, yarışma ve sosyal etkinlikler için ise Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne müracaat edilecektir.*" denilmektedir.

Söz konusu uygulama birden fazla ili kapsadığından Bakanlığımızın ilgili Genel Müdürlüğüne müracaat edilmesi gerektiğinden, Müdürlüğümüzce herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile aynıdır.

08.12.2016
Mehmet ŞİMŞEK KAYA

D. E. Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO
14.12.2016 15.48 - 51738

Ali UZUN
Vali a.
Şube Müdürü

Ek :

1-Uygulama İzin Talep Yazısı ve Dosya
2-2012/13 Nolu Genelge (1 Sayfa)

Dumlupınar Mah. GMK. Biv. Yenisehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr
Faks: 0(324)3273518-19

Bilgi İçin : Şef-Mehmet ŞİMŞEK KAYA-
VHKİ-Canan YAŞA Tel.: 0(324)3291481-
Dahili Tel: 120



**T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 90864724-605-E.14203399
Konu: Anket İzni

16.12.2016

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
İZMİR**

İlgi : 01/12/2016 tarihli ve 01968 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bildirilen; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Bahar AYDIN'ın "Konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri İle Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği Milli Eğitim Bakanlığı 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup; Genelgenin 5. Maddesi gereği, yapılacak olan araştırma birden fazla ili kapsadığından dolayı gerekli izinlerin Milli Eğitim Bakanlığından alınması hususunda;

Bilgilerinize arz ederim.

Vahit ÇOPUR
Milli Eğitim Müdürü V.

Ek:
- Genelge (1 Adet)



Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır
16/12/2016
Osman ÖZDEMİR
İl Milli Eğitim Md. Şefi

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 09100 Efeler/AYDIN
Telefon : (0256)2151028 Faks : (0256)2251268
E-posta : aydinmim@meh.gov.tr Web : http://aydin.meh.gov.tr

Bilgi İçin : M. Tuncer AKYOL
Şube Müdürü
Telefon : (0256)2151028-1101

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 5a48-ab35-3610-90f0-a887 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/14174242
Konu: Araştırma Projesi

15.12.2016

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

Cumhuriyet Bulvarı 144 İZMİR

İlgi : a) 01/12/2016 tarih ve 1963 sayılı yazımız.
b) 07/03/2013 tarih ve 3616 sayılı genelge.

İlgi (a) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve ilgi (b) genelgenin 5. maddesinde "Sadece bir ilde gerçekleştirilecek araştırma uygulamaları ile yarışma ve sosyal etkinlikler için ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğüne; birden fazla ilde gerçekleştirecekler için uygulamanın yapılacağı kurumların bağlı olduğu Genel Müdürlüğe; Bakanlığın birden çok birimi ile uluslararası araştırma, yarışma ve sosyal etkinlikler için ise Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne müracaat edilecektir" denildiğinden uygun görülmemiş olup, Müdürlüğümüz tarafından izin verilmemiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :
Cumhuriyet Bulvarı No:144
PK.35210 İZMİR



Önder ÜLKE
Memur

D.E.Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO
20.12.2016 13.58 - 52585

Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f971-b925-3f4d-aa84-b4da kodu ile teyit edilebilir.



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.14574204

26.12.2016

**Konu :Bahar AYDIN
Araştırma İzni**

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Alsancak-Konak/ İZMİR**

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 01/12/2016 tarihli ve 1963sayılı yazınız.
c) 26/12/2016 tarihli ve 14553417 sayılı Valilik Onayı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik öğretmenliği doktora programı öğrencisi Bahar AYDIN'ın konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Balçova İlçesine bağlı DEÜ Devlet Konservatuvarı Müzik ve Bale Ortaokulu, DEÜ Devlet Konservatuvarı Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi, Buca İlçesi Işıl Saygın Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü, Kemalpaşa İlçesi Ümran Baran Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerine uygulama isteği (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU

Müdür a.

Müdür Yardımcısı

D.E.Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO

30.12.2016 11.22 - 54123

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (5 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

*Aşlı ile aynıdır
3070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.*

28 Aralık 2016

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk. No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 280 36 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bcfe-2241-3ca9-a68e-84d7 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
DOKUZ EYLÖL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 47855647-605-E.310



06/01/2017

Konu : Araştırma İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 18.11.2016 tarihli ve 67493393-302.08.01-2608 sayılı yazınız.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 29.12.2016 tarihli ve 81576613-605-E.14719071 sayılı yazısı.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Bahar AYDIN'ın "Konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğinin eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygun görüldüğüne dair Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünden alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Metin ÇAĞLAR
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek : İlgi (b) yazı ve ekleri (5 sayfa)
- Diğer Valiliklerden Cil Milli Eğitim Müdürlükleri
alınan yazılar (17 sayfa)

Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak İZMİR
Telefon: 02324121426 Fax: 02324121403
E-Posta: o.ozkan@deu.edu.tr Elektronik Ağı: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için irtibat:
Özlem ÖZKAN
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
E-imzalı belge doğrulama adresi: <http://ebys.deu.edu.tr/docuplus/SignCheck.aspx?FileDocID=53afb70f-abc1-4fa6-88ab-0b8ac6c30405>



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 67493393-302.08.01- 2608
Konu : Tez Uygulaması

18 -11- 2016

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı 2006950098 numaralı öğrencisi Bahar AYDIN *Konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* konulu tez çalışması kapsamında ekli listede belirtilen okullarda tez uygulaması yapmak istemektedir.

Kendisine gerekli iznin alınması hususunda bilgilerine gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

Ek :

- 1) Tez Uygulama Dosyası (2 takım 54 sayfa)
- 2) Enstitü Etik Kurulu Kararı (2 sayfa)
- 3) Uygulama Yapılacak Okulların Listesi (2 sayfa)

İZMİR	BALÇOVA	DEÜ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE BALE ORTAOKULU			
İZMİR	BALÇOVA	DEÜ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE SAHNE SANATLARI LİSESİ			
İZMİR	BUCA	İŞİLAY SAYGIN ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ			
İZMİR	KEMALPAŞA	UMRAN BARADAN ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ			
MERSİN	MEZİTLİ	MERSİN ÜNİVERSİTESİ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE BALE ORTAOKULU	Cihitköy Kampüsü Meztül/Mersin	(324) 361 00 28	(324) 361 00 29
MERSİN	MEZİTLİ	MERSİN ÜNİVERSİTESİ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE SAHNE SANATLARI LİSESİ	Cihitköy Kampüsü Meztül/Mersin	(324) 361 00 28	(324) 361 00 29
ANTALYA		AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ANTALYA DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE BALE ORTAOKULU	Dumlupınar Bulvarı 07058 Kampüs	(242) 310 16 69	(242) 310 21 24
ANTALYA		AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ANTALYA DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE SAHNE SANATLARI LİSESİ	Dumlupınar Bulvarı 07058 Kampüs	(242) 310 16 69	(242) 310 21 24
ESKİŞEHİR		ANADOLU ÜNİVERSİTESİ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE BALE ORTAOKULU	Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü 26470	(222) 335 31 04	(222) 335 35 04
ESKİŞEHİR		ANADOLU ÜNİVERSİTESİ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE SAHNE SANATLARI LİSESİ	Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü 26470	(222) 335 31 04	(222) 335 35 04
ANKARA	BEŞEVLER	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ANKARA DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE BALE ORTAOKULU	Bahriye Üçok Cad. No:4	(312) 212 62 10	(312) 215 84 66
ANKARA	BEŞEVLER	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ANKARA DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE SAHNE SANATLARI LİSESİ	Bahriye Üçok Cad. No:4	(312) 212 62 10	(312) 215 84 66
İSTANBUL	BEŞİKTAŞ	MİTMAŞ SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE BALE ORTAOKULU	Dolmabahçe Cad. Akaretler Durak 34357	(212) 260 10 50	
İSTANBUL	BEŞİKTAŞ	MİTMAŞ SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE SAHNE SANATLARI LİSESİ	Dolmabahçe Cad. Akaretler Durak 34357	(212) 260 10 50	
AYDIN	KUŞADASI	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE BALE ORTAOKULU	Cumhuriyet Mah. Candan Tathan Bul. No: 6 Kat: 4 09400	(256) 618 37 02	(256) 614 37 36
AYDIN	KUŞADASI	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ DEVLET KONSERVATUVARI MÜZİK VE SAHNE SANATLARI LİSESİ	Cumhuriyet Mah. Candan Tathan Bul. No: 6 Kat: 4 09400	(256) 618 37 02	(256) 614 37 36



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI



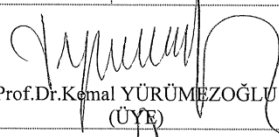
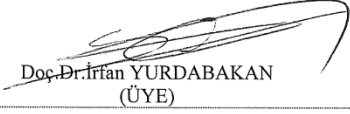
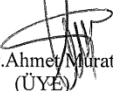
TOPLANTI TARİHİ : 17/11/2016
TOPLANTI SAYISI : 10

KARAR-4:

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programında Prof.Ümit İŞGÖRÜR danışmanlığında 2006950098 numaralı öğrencisi Bahar AYDIN'ın tezi kapsamında gerçekleştireceği uygulamalara yönelik 08/11/2016 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programında Prof.Ümit İŞGÖRÜR danışmanlığında 2006950098 numaralı öğrencisi Bahar AYDIN'ın *Konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği uygulamaların etik açıdan uygunluğuna, oy birliği ile karar verildi.

 Prof.Dr.Ercan AKPINAR (BAŞKAN)	
 Prof.Dr.Kemal YÜRÜMEZOĞLU (ÜYE)	 Doç.Dr.İrfan YURDABAKAN (ÜYE)
 Yrd.Doç.Dr.Ahmet Murat ELLEZ (ÜYE)	 Yrd.Doç.Turan ENGİNOĞLU (ÜYE)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.14378648
Konu: Red (Anket ve Araştırma)

21.12.2016

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

- İlgi a) 01.12.2016 tarih ve 01968 sayılı yazınız.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.12.2016 tarihli tutanağı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Bahar AYDIN'ın "Konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans kaygı Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tezine ilişkin ilgi (a) yazınız ve ekleri Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca incelenmiştir.

İlgi (b) Genelgenin 1. maddesi gereğince söz konusu talep uygun görülmemiştir.
Bilgi ve gereğini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

D.E.Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO
29.12.2016 14.22 - 54014

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a7f1-1ac7-36bd-9f4a-d50e kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.14341613
Konu : Araştırma İzni

20.12.2016

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 01.12.2016 tarihli ve 01063 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği doktora öğrencisi Bahar AYDIN'ın uygulama talebi birden fazla ili kapsamı sebebiyle Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne yapılması gerekmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

D.E.Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO
28.12.2016 13.25 - 53802

20.12/2016
Mehmet ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3c3f-7f4c-3891-a3a4-ba08 kodu ile teyit edilebilir.

12.12.16

EK 3. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 28.11.2017

Tez Başlığı:

**KONSERVATUVARDA ORTAOKUL VE LİSE
DÜZEYİNDE ÖĞRENİM GÖREN MÜZİK ÖĞRENCİLERİNİN
MÜZİK PERFORMANS KAYGI DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam182..... sayfalık kısmına ilişkin, ...28.../...11.../...2017..... tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 7 dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Bahar Aydın
 Öğrenci No : 2006950098
 Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar
 Programı : Müzik Eğitimi
 Statüsü : Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒

ÖĞRENCİ

Bahar Aydın
 28.11.2017

DANIŞMAN
 Prof. Ümit İŞGÖRÜR

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin çıktısı ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisini yazınız.