

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

PERFORMANS DENEYİMİNİN ÇALGI EĞİTİMİNDEKİ İŞLEVİ

Gözde Aycan DURUER

İzmir

2017

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

PERFORMANS DENEYİMİNİN ÇALGI EĞİTİMİNDEKİ İŞLEVİ

Gözde Aycan DURUER

Danışman

Yrd. Doç. Dr. E. Filiz YİĞİT

İzmir

2017

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Performans Deneyiminin Çalgı Eğitimindeki İşlevi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım çalışmaların kaynakçada gösterilen kaynaklardan oluşup, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tez Savunma Tarihi: 31.05.2017

.../.../2017

Gözde Aycan DURUER

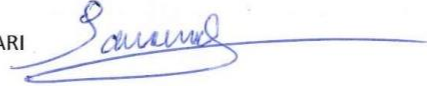
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

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

Başkan : Yrd.Doç. Dr. Emine Filiz YİĞİT



Üye : Prof. Dr. Nergiz ŞAKİRZADE SARI

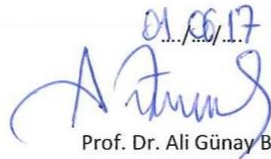


Üye : Doç. Dr. İlhan ERSOY



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

01.06.17


Prof. Dr. Ali Günay BALIM

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmamın, fikir aşamasından raporlaştırılmasına kadar tüm aşamalarında bilgi ve yardımlarını eksik etmeyen, yapıcı eleştirileri ile beni motive eden ve yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. E. Filiz YİĞİT başta olmak üzere, veri toplama aşamasında desteğini esirgemeyen Sayın Dr. Gürkan GÜLEÇ ve görüşme yaparak araştırmaya katkı sağlayan tüm öğrencilerine, araştırmanın raporlaştırma aşamasına fikirleriyle önemli katkıda bulunan Sayın Doç. Dr. Nevin AKKAYA' ya, son olarak da hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu süreçte de desteklerini hissettiğim sevgili anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi, sevgi ve saygılarımı sunarım.

31.05.2017
Gözde Aycan Duruer

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
Kabul ve Onay Formu.....	ii
Tez Veri Girişi ve Yayımlama İzin Formu.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. İlgili Kavramlar.....	4
1.2.1. Performans.....	4
1.2.2. Beklenti	5
1.2.3. Kaygı.....	6
1.2.4. Motivasyon.....	8
1.2.5. Özgüven.....	10
1.2.6. Farkındalık.....	12
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	15
1.4. Problem Cümlesi	17
1.5. Alt Problemler	17
1.6. Sayıtlar.....	17
1.7. Sınırlılıklar.....	17
1.8. Tanımlar	18
1.9. Kısaltmalar.....	18
II. BÖLÜM	19
İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	19
III. BÖLÜM	29
YÖNTEM	29

3.1. Araştırma Modeli	29
3.2 Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.4 Veri Çözümleme Teknikleri	33
IV. BÖLÜM	35
BULGULAR ve YORUM.....	35
4.1. Beklenti	37
4.1.1. Çalgıyı öğrenme amacı	37
4.1.2. Çalgı dersinden beklentileri	39
4.2. Motivasyon.....	42
4.2.1. Performans öncesi	42
4.2.2. Performans anı.....	47
4.2.3. Performans sonrası	49
4.3. Kaygı.....	54
4.3.1. Performans öncesi	54
4.3.2. Performans anı.....	59
4.3.3. Performans sonrası	64
4.4. Farkındalık.....	66
4.4.1. Performans öncesi	66
4.4.2. Performans anı.....	67
4.4.3. Performans sonrası	71
4.5. Öğretmen Yaklaşımı	77
4.5.1. Soyut	77
4.5.2. Somut.....	79
V. BÖLÜM	83
SONUÇ ve ÖNERİLER	83
SONUÇ.....	83
ÖNERİLER	91
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	100
Ek 1. Görüşme Soruları.....	100
Ek 2. Tez Uygulama İzin İsteği	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Performans Deneyiminin İşlevleri.....	84
--	----



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrenciler hakkındaki demografik bilgiler	31
---	----



ÖZET

Performans Deneyiminin Çalgı Eğitimindeki İşlevi

Bu çalışma, performans deneyiminin çalgı eğitimindeki işlevlerini ortaya koyarak çalgı eğitimi sürecine katkı sağlamayı amaçlar. Çalışmada, çalgı eğitiminde performans deneyimine ilişkin performans öncesi, performans anı ve performans sonrası olmak üzere tüm süreçler kapsanmış olup performans deneyiminin çalgı eğitimindeki işlevleri süreç odaklı olarak incelenmiştir. Bu araştırma, var olan literatürden ayrı olarak performans deneyimini yalnızca bir müziksel etkinlik ya da eğitimde değerlendirme aracı olarak değil, bir bütün olarak çalgı eğitim sürecini etkileyen ve ona yön veren boyutuyla ele alması yönüyle önemlidir.

Çalışma, 2015-2016 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf Bireysel Çalgı (Keman) dersini alan 9 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “olgu bilim” modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. İçerik analizi ile çözümlenen veriler doğrultusunda, performans deneyimine ilişkin temalar ve bu temalara bağlı kodlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, performans deneyiminin öğrencilerde oluşturduğu farkındalık sayesinde çalgı eğitimi sürecini daha etkin kılan bir uygulama olduğu ortaya konmuştur. Kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelen “üstbilis” (metacognition) (Flavell, 1971), öğretmen ve öğrencilerin verilen eğitimin ne düzeyde etkili olduğunu görmelerini ve kendi becerilerine ilişkin farkındalık yaratarak eğitim faaliyetlerini problem çözmeye yönelik gerçekleştirmeyi sağlar. Performans deneyimi yoluyla çalgı öğrenme süreçlerinin, öğrenme stratejilerinin ve öğrencilerin kendi kişisel becerilerinin farkındalığı sağlanmaktadır. Çalışmada, katılımcıların bireysel olarak Bireysel Çalgı dersinden beklentilerinin ve öğretmen yaklaşımının, performans deneyimine ilişkin kaygı, motivasyon ve farkındalık konularında belirleyici bir rolde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca performans deneyiminin katılımcıların tümünde farkındalık yaratma yoluyla motivasyonu olumlu etkilediği, kaygı kontrolü sağladığı ve çalgı

eğitimi sürecini daha etkin kıldığı saptanmıştır. Çalışma, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında performans deneyiminin, sınavlar dışında etkin bir araç olarak kullanılmamasının, çalgı eğitiminde yarattığı boşluğa dikkat çeker. Çalışma, amaç ve beklentileri fark etmeksizin tüm öğrencilerin bu konuda teşvik edilerek, çalgı eğitimindeki gelişimleri ve mesleki kariyerlerinde sağlayacağı olanakların farkındalığının sağlanması açısından performans deneyiminin onemine vurgu yapmaktadır. Çalışmada, ğrencilerin bireysel çalgı gelişimlerine ilişkin olarak performans deneyimini gerçekleştirebileceği çeşitli uygulama ve etkinlikler ile çalgı eğitiminin daha etkin kılınması yönünde oneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, algı Eğitimi, Performans Deneyimi, stbiliş.

ABSTRACT

The Function of Performance Experience in Instrumental Training

The aim of this study is to contribute to instrumental training process by presenting the functions of performance experience in instrumental training classes. In the study, the whole process of performance (pre-performance, on-performance and post-performance) was included and the functions of performance experience in instrumental training classes were examined process-focused. This study, apart from the existing literature, is significant by examining the performance experience not only as a musical activity or an assessment device in education, but also with its functions effecting and leading the instrumental training process.

The study examined 9 students of ‘Music Education Department’ of ‘Fine Arts Department’ of ‘Buca Faculty of Education’ of ‘University of Dokuz Eylül, İzmir,’ who took third-graders Individual Instrumental Course (violin) in the years 2015, 2016. In the study, the “phenomenologic method”, which is one of the qualitative methods, was used. The data were collected through the interviews made by the researcher. In the light of the data analyzed by the Content Analysis, the themes related to the performance experience and the codes connected to those themes were reached.

The study concludes that the performance experience, with the awareness it caused in the participants, makes the instrumental training process more effective. “Metacognition” which means a person’s awareness of his/her ability to control those processes and his/her ability to control those processes (Flavell, 1971) enables the teachers and the students to see to what extend the education given is effective and by causing an awareness in them, of their own skills leads educational activities to take place on a problem-solving basis. By performance experience, an awareness of instrumental training processes, learning strategies and the students’ own individual skills is provided. In the study, the expectations of the participants from the individual instrumental course and the instructor’s attitude were found to have a significative role on the matters of anxiety, motivation and awareness of the participants about the performance experience. In addition, by arising awareness in

the participants, the performance experience was observed to cause a positive rise in the motivation of all the participants, to help to provide anxiety control and to make the instrumental training process more effective. The study emphasizes that the use of the performance experience only in the exams as an effective tool causes a big gap in 'Music Education Department' of 'Fine Arts Department' of 'Faculty of Education'. It also emphasizes the encouragement of all the students, regardless of their personal objectives and expectations, about the performance experience and the importance of the performance experience as a tool which will cause awareness in the students about their development in the instrumental training and the opportunities in their professional career. To make the instrumental training more effective, the study, related to the students' individual developments in their private instruments, advises various ways and activities in which the performance experience can be applied.

Key Words: Music Education, Instrumental Training, Performance Experience, Metacognition.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çalgı eğitimi, bireylere belirli müzikal davranışlar kazandırma, davranış ve becerileri geliştirme süreci olan müzik eğitiminin kapsadığı öğretim alanlarından biridir. Geçmişten günümüze tarihsel süreç incelendiğinde görülecektir ki çalgı, müzik eğitiminde eğitsel bir araç olarak da kullanılmaktadır. Performans ise çalgı eğitiminin ayrılmaz bir parçası ve ürünü olarak karşımıza çıkar. “Çalgı eğitiminin hedeflerinden birisi de, bireysel derslerde öğrenciye kazandırılan teknik ve müzikal birikimin sahnede, topluluk önünde sergilenmesidir. Topluluk önünde çalma; gerek öğrenciye, gerekse onu sahne performansına hazırlayan öğretmene çeşitli olanak ve yararlar sağlar. Öğrenci, bireysel çalışmalarının ürünü olan performansı sahnede, dinleyicilerin önünde sunarak sahnede çalma kurallarını, sahne heyecanını denetlemeyi, seslendirdiği müziği başkaları ile paylaşmayı ve dinleyici ile müziksel iletişim kurmayı öğrenir” (Çimen, 2008: 297). Çimen’e göre, sahnede çalmak daha bilinçli ve programlı çalışması konusunda öğrenciyi motive edicidir ve sahnede başarılı bir performans yapmak öğrencinin özgüvenini artırır. Öğretmen boyutundan bakıldığında ise öğrencilerini sahneye hazırlayan bir öğretmen, öğretim sürecindeki bilgi ve becerilerini görüp öğretme yöntemini denetleme imkanı bulur (Çimen, 2008: 297). Andreeva, öğrencilerin her başarılı performanstan sonra özgüven ve kendinden emin olma, konsantrasyon sağlamada kolaylık duyma, eserin ilerleyen bölümlerine olumsuz düşüncelerden kurtularak daha iyi odaklanma gibi yetilerin gelişebildiğini ayrıca, performansın sorumluluk duygusu ve sanat sevgisi oluşmasında da katkı sağladığını belirtmiştir (1985, 94-101).

Performans konusunda bugüne kadar pek çok farklı disiplinde çalışmalar yürütülmüştür. Bunun sebebi performansın genel tanımının insanlar tarafından yürütülen her konuya gönderme yapmasından kaynaklanır. Performansla ilgili eğitim alanında yapılmış çalışmaların; öğrencilerin akademik performansına ilişkin

motivasyon ve özdenetimli öğrenme bileşenleri (Pintrich ve De Groot, 1990), öğrenci kabiliyeti, kontrol odağı ve öğretim şeklinin performans ve özgüven kontrolündeki etkisi (Klein ve Keller, 1990), yetişkinlerde ve yetişkinlerin eğitiminde performansı etkileyen faktörler (Ndlovu ve Moyo, 2013), öğretmen adaylarının performansa dayalı değerlendirmenin etkisi üzerine düşünceleri (Metin ve Birişçi, 2010), genel ve performans benlik saygısının akademik başarı ve akademik erteleme eğilimi üzerindeki etkisi (Balkıs ve Duru, 2010) gibi konuları ele aldığı görülür. Öğrenci kontrolü ve performansı ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları, öğrencilerin eğitimde sadece kontrolü olduğu yanılsamasının bile öğrencilerin motivasyon ve performansını arttırdığını öne sürmüştür (Perlmutter ve Monty, 1977). Öğrenci kontrolü, performans ve öğrencilerin bilişsel özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalar ise, eğitim düzenlemelerinin öğrenci tarafından kontrol edilebildiği taktirde öğrenci performansını olumlu yönde etkilediğini öne sürmüştür (Klein ve Keller, 1990). Corno ve Mandinach çalışmalarında, sınıf performansının ve öğrenmenin yetkin olabilmesi için çeşitli bileşenlerin bir arada olması gerektiğini öne sürmüş ve performansın etkili olabilmesi için, öz düzenlemenin önemine vurgu yapmıştır. Bunlar öğrencilerin öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları stratejilerdir (1983, 88-100).

Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulmuş profesyonel müzik eğitimi veren kurumlardan birisi olan Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında çalgı eğitimi, “Bireysel Çalgı” dersi kapsamında verilmektedir. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrencilerden konserler, etkinlikler ve sınavlarda performans yapması beklenmektedir. Ancak sınav performansları dışında diğer etkinliklerde performans yapmak öğrencinin ve öğretmenin isteğine bağlı olarak ve belirli bir periyoda bağlı kalmadan düzenlenmektedir. Bu durum öğrencilerin çalgı eğitim süreçlerinde performans deneyimini yeterli düzeyde edinmemelerine yol açmaktadır. Öte yandan, performans deneyimi öğrenciler tarafından bir eğitim aracı olarak görülmemekle birlikte, daha çok zorunluluk olarak görülmektedir. Öğrenciler genellikle dinleyici karşısına çıkmak için kendilerini yeterli görmeme, heyecan faktörüne yenik düşeceğinden korkma gibi farklı değişkenler sebebiyle performans yapma konusunda olumsuz tutumlara sahiptir. Oysa ki; çalgı eğitiminde performans

deneyiminin, öğretmen ve öğrencilerin verilen eğitimin ne düzeyde etkili olduğunu görmesi, gelişimi değerlendirmelerine olanak sağlaması ve kendi becerilerine ilişkin farkındalığının artarak problemleri bulup buna yönelik olarak eğitim faaliyetlerini yönlendirebilmesi yani; üstbiliş (metacognition) stratejilerinin öğrenilmesi gibi eğitim ve öğrenme sürecine yansıyacak katkıları önemsenmelidir. Performans deneyimi, sadece performans anındaki seslendirmeyeyle sınırlı değildir. Hem performans öncesindeki çalışma sürecini yansıtan bir çalışma ürünü, hem de eksikleri ortaya çıkararak performanstan sonra devam edilecek olan eğitim için öğretmen ve öğrencinin farkındalığını arttıracak bir eğitim uygulaması olarak görülmelidir. Bu nedenlerle performans deneyiminin çalgı eğitimindeki başarıyı arttıracığı düşünülmektedir.

Performans deneyimi, hem öğrenci hem de öğretmene çalgı eğitimi kapsamında olanaklar sunmaktadır. Performans deneyimi öğrenci için çalgının öğretim aşamasında aktif rol oynamakta, öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, performans yapma konusunda bir müzik öğretmeni adayında bulunması gereken özgüven ve motivasyonu pekiştirmektedir. Böylece hem çalgısı, hem de mesleği konusunda özgüveni tam, sosyal ve girişken müzik öğretmeni adayları yetiştirilmiş olur. Performans deneyiminin çalgı öğretmenine sağladığı yarar ise, öğrencilerinin eğitim sürecini ve bu süreçteki gelişimi değerlendirme olanağı sunmasıdır. Bu bağlamda; performans deneyimi, bir eğitim ve ölçme aracıdır, çünkü; hem öğrencinin kendini değerlendirebilmesi, hem de öğretmenin eğitim sürecini değerlendirebilmesi için olanak sağlar.

Bu çalışmada çalgı eğitiminde performans deneyiminin işlevlerini saptamak ve önemini ortaya koymak amacıyla, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında çalgı eğitimi verilen Bireysel Çalgı Eğitimi dersini alan öğrencilerin performans deneyimleri incelenmiştir. Çalgı eğitimi ve performans deneyimi ile ilgili günümüze kadar yapılan çalışmalar genel olarak; performans kaygısına, sahne heyecanına, öğrenci tutumu ve performans düzeyi ilişkilerine, performans değerlendirmesine yönelik ölçek geliştirmeye, öğrencilerin çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavı ile ilgili düşüncelerine, eleştiri hassasiyetine odaklanmıştır. Performans deneyimini bir

süreç içinde çalgı eğitimi ile ilişkisi ve eğitim sürecine katkıları bağlamında ele alan çalışmaların literatürdeki eksikliği göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ise, performans deneyiminin çalgı eğitimindeki işlevleri öğrenci ve öğretmen katılımlarıyla çok yönlü bir şekilde ele alınmış ve elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan kavramlar çerçevesinde irdelenmiştir. Ayrıca bu çalışma performans deneyimine ilişkin performans öncesi, performans anı ve performans sonrası olmak üzere tüm süreçlerine yer vermesi nedeniyle süreç odaklı bir çalışmadır. Bu nedenle de gerek literatüre sağlayacağı katkı, gerek ise çalgı eğitimi dersinde ve performans yapma konusundaki problemlerde öğrencilere ve öğretmenlere sağlayacağı katkı sebebiyle önemlidir.

1.2. İlgili Kavramlar

1.2.1. Performans

Performans, genel anlamıyla amaçlı ve planlanmış bir etkinliğin sonucu olarak ortaya çıkan ürünü, nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır (Nursoy ve Şimşek, 2001: 16). Uçan, performansın sanat eğitimi, beden eğitimi, teknik eğitim, ev ekonomisi eğitimi gibi farklı alanların eğitiminde büyük önem taşıdığını belirtir (1987: 291). Carlson, performans sanatlarını performatif kılanın ne olduğu sorusuna, “bu sanatların (performans sanatları) hünerli ya da eğitilmiş kişilerin fiziksel mevcudiyetlerini gerekli kıldığı ve bu hünerlerinin gösteriminin performans olarak adlandırıldığı” yanıtının verilebileceğini belirtir (2013: 23). Müzikal performans ise, bir veya birden fazla kişinin bir araya gelmesi ve müziği bilinçli olarak izleyici için sergilemesi ile oluşmaktadır (Sloboda, 1985; Akt. Özevin Tokinan, 2014). Müzik eğitiminin eğitsel araçlarından biri olan çalgı eğitiminde yetkinliğin belirlenmesi performans deneyimi yoluyla sağlanabilmektedir. Performans deneyimi, bireylerin çalışmalarının ürününü performans yaparak göstermesine dayanan, hem bireyin kendi performansını değerlendirmesine, hem de dinleyicilerin bireylerin performansını değerlendirmesine olanak sağlayan bir olaydır. Çimen’ e göre, öğrenciler bireysel çalışmalarının ürününü performans yapma yoluyla dinleyicilere sunarak sahnede çalma kurallarını, seslendirdiği müziği başkaları ile paylaşmayı ve

dinleyici ile müziksel iletişim kurmayı tecrübe edinmiş olurlar. Ayrıca sahnede çalmak öğrenciyi, çalgısını daha bilinçli ve programlı çalışma konusunda motive etmektedir (Çimen, 2008). Performans deneyimi yoluyla öğrenciler hem bireysel olarak, hem de dış çevreden gelecek olan ve bireysel çalışma yoluyla farkına varamayacakları değerlendirmelere ulaşmış, eksiklerinin farkına varmış ve bu sayede eğitim süreçlerinde eksiklerini tamamlama fırsatı bulmuş olurlar. Bunun yanı sıra öğrenciler performans deneyiminin gerçekleştiği koşul ve şartları deneyimlemiş, geleceğe yönelik olarak mesleki açıdan topluluk önünde sunum gerektiren durumlar gibi gereksinim duyacakları konularda tecrübe edinmiş olurlar. Her performansta farklı bir deneyim yaşanır ve bu deneyimler birer tecrübe olarak öğrencilerin bilişlerine yerleşir. Bu şekilde öğrencilerin performansında fark edilen eksiklikler eğitim sürecine yansıtılarak hem ileride yapılacak olan performanslara hem de öğrencilerin çalgı eğitimine katkı sağlanabilir. Performans deneyiminin ortam, dinleyici kitlesi, amaç, performans türü gibi çeşitli değişkenlere göre belirlenen koşulları bulunur. Ancak bu çalışmada performans deneyimi ile kastedilen, sınav performansı ve konser performansı gibi topluluk karşısında yapılan bireysel performanslardır.

1.2.2. Beklenti

“Beklentiler, bireye gereksinimlerini nasıl karşılaması ve amaçlarını nasıl gerçekleştirmesi gerektiğinin planlanmasında yol gösterir” (Şahin, Zoraloğlu, Fırat, 2011: 434). Bireylerin beklentileri ve gerçekleri algılamaları arasında bir ilişki mevcuttur. Bireylerin beklentisi yüksek olup, gerçek durum beklentisinden düşük kaldığında bu durum bireyin davranış ve motivasyonunda olumsuz etkilere ve düşüşe yol açmaktadır. Dolayısıyla bu, bireyin tüm yaşamında olumsuz sonuçlar doğurur. Eğitim alanında ise, beklentinin yüksek olup gerçek durumun düşük olması öğretmen adaylarının mesleğe bakış açılarına, öğrenme motivasyonlarına ve kişisel donanım kazanmaya yönelik davranışlarında düşüşe sebep olur. Bu bağlamda motivasyonu yüksek, öğrenme ve öğretme konusunda istekli, nitelikli öğretmenler yetiştirmek için öğretmen adaylarının okulu tercih etmelerindeki amaç ve beklentilerinin belirlenmesi çok önemli bir konumdadır (Tataroğlu, Özgen, Alkan, 2011). Bireylerin hedef ve

gerçekleştirmeye çalıştıkları amaçları; aileden, toplumdan ve kurumdan çeşitli beklentiler oluşturmalarına neden olmaktadır. Başka bir deyişle beklentiler dış kaynaklar aracılığıyla da oluşabilmektedir. Aynı zamanda beklentiler bireylerin davranış ve motivasyonlarına yansımaktadır. Ayrıca motivasyonun iç kaynaklarını oluşturan etkenlerden biri de bireyin beklenti ve amaçlarıdır. Çünkü bireyin davranış için istekli hale gelmesini sağlayan durum, bireyin geleceğe yönelik beklentileridir.

Beklenti, çalgı eğitimi ve performans deneyimine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda da bireylerin davranış ve motivasyonunu etkilemektedir. Bu sebeple bu çalışmada beklenti kavramına yer verilerek öğrencilerin çalgı dersinden beklentileri ile performans deneyimine yönelik motivasyonları ve çalgı dersinden beklentileri ile çalgı çalışmaya yönelik motivasyonları arasındaki bağıntılar¹ incelenmiştir.

1.2.3. Kaygı

“Kaynağı belirsiz korkuya kaygı denir” (Baltaş, Baltaş, 2016: 122). Olaylar hakkındaki olumsuz olabilecek durumlar ile ilgili duygusal bir deneyim olarak kabul edilebilir (DiTomassı, Gosch, 2002; Akt. Dalkıran, Baltacı, Karataş, Nacakçı, 2014: 16). Kaygı, ortaya çıktığı şartlar içinde yaşanır ve kişiyi zorlayan durumun bitmesiyle kaybolur. Performans gerektiren her alanda, performans yapan kişiler tarafından hissedilebilir. Kaygı hissetmenin nedenleri genel olarak hata yapma korkusu, mükemmel olma isteği, başkaları tarafından değerlendirilme ve eleştiri alma korkusu ya da geçmişte yaşanan kötü bir deneyimle eşleştirilip, her o durumla karşılaşıldığında aynı kaygının ortaya çıkması olarak betimlenebilir. Kaygının doğasını anlamak, hangi korku ya da deneyimin o kaygıya sebep olduğunu sormakla mümkün olabilir (May, 1977: 207). Kaygı, tüm vücudu etkileyebilir ve her bireyde semptomlar değişiklik gösterebilir. Kaygı hissedildiğinde vücut fiziksel olarak kas gerilimi, terleme, titreme, hızlı kalp atışı gibi semptomlar gösterebilir. Çalgı performansı söz konusu olduğunda bu semptomlar performansa direkt olarak etki eder ve performansın kötü sonuçlanmasına neden olabilir. Bu da, kişilerin kendini ve

¹ Bağıntı: İki nesne, iki olgu arasında var olan ilişki (TDK).

performansını olumsuz şekilde değerlendirip performans konusunda olumsuz düşünceler oluşturmaya ve isteksiz olmasına yani, performans kaygısına neden olabilir.

Baltaş ve Baltas (2016: 124) “Stres ve Başa Çıkma Yolları” adlı kitaplarında, sınav korkusu ve sınavdan korkmak arasındaki farktan bahsetmiştir. Sınavdan korkan bir öğrenci, zamanını programlayarak çalışır ve zamanla korkusu azalır. Bu korku, onu başarıya götürecek ve dinç tutacak olumlu bir duygudur. Ancak, sınav korkusu duyan öğrencinin sınav yaklaştıkça korkusu ve telaşı artar. Bu da öğrencinin hem çalışmasına, hem de öğrenmesine engel olarak, sınavda onu tamamen olumsuz etkiler. Çalgı performansında da, aynı durum geçerlidir. Performanstan korkmak ve performans korkusu da birbirinden farklıdır. Kaygı duymak, belli bir ölçüde öğrenciyi zinde tutarak çalışma konusunda motive ederken, fazla kaygı ise tam aksine öğrencinin çalışmasına engel olarak performansı sırasında olumsuz düşünceler oluşmasına sebep olur ve öğrencinin performansını olumsuz yönde etkiler. Böyle bir durum, öğrencinin performans yapmaktan kaçınmasına sebep olabilir. Kaygı farklı çalışmalarda performans anksiyetesi (Kee, 1993), sahne heyecanı (Teztel ve Aşkın, 2007) gibi farklı isimlerle de araştırılmış ve soruna yönelik çözüm önerileri getirilmiştir. Kee’ye göre (1993: 4); fiziksel kaygı semptomları bir kez görüldüğü zaman, performans yapan kişi bunu performansla bağdaştırır ve kişide her performansta aynı semptomlar ile kaygı ortaya çıkar. Kee, “Keman Çalmada Performans Kaygısı” adlı doktora tezinde, performans yapanların çoğunun kaygının sebebini yetersiz çalışma olarak düşündüğünü görmüştür ve bu gibi problemlerin deneyimler arttıkça giderilebileceğini vurgulamıştır (Kee, 1993). Ayrıca Kee (1993) çalışmasında, performans kaygısının sebeplerini araştırmış ve bu sorunları giderebilecek çözüm önerileriyle ilgili bir literatür sunmuştur. Bunlar; ilaç tedavisi (betablocker), Alexander tekniği, meditasyon ve yoga egzersizleri gibi kaygı semptomlarını azaltacak ve rahatlama sağlayacak psikolojik ve fiziksel tekniklerdir. Stropteo ve Fidler ise yaptıkları çalışmada, öğrencilerde performans deneyimi arttıkça kaygının azaldığını vurgulamıştır (Akt. Çimen, 2001). Kaygı yaşayan bireyler, yaptıkları işte kendilerini savunmasız hissederler ve çevreden gelebilecek bir destek, moral ile motivasyonlarını arttırıp kaygılarını azaltabilir. Bu nedenle

müzik eğitiminde ve çalgı performansında öğrencinin öğretmeninden; gerek derste, gerekse performans öncesinde göreceği destek, performans konusunda olumlu düşünceler geliştirip motivasyonunun artmasına ve kaygısının azalmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenin ders planında öğrenme açısından bireysel özellik ve farklılıkları dikkate alması, ders içeriğini öğrencilerin yetenek ve düzeylerini dikkate alarak planlaması da çok önemlidir. Bu durum, öğrencilerin derse ve çalgılarına karşı olan motivasyonlarını arttırabilir.

1.2.4. Motivasyon

Motivasyon bireye enerji veren, davranış için istekli olmasını sağlayan ve öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini sağlayan önemli bir etkidir. Ayrıca motivasyon, öğrencilerin derse ya da karşılaşılan bir probleme çözüm üretmek için istekli olmasıdır. Başka bir deyişle, motivasyon öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ön şartlardan biridir. Eğitimin her alanında motivasyonun rolü büyüktür. Bunun nedeni ise, kişiyi harekete geçirmek için bir ön şart olmasıdır diyebiliriz. Motivasyon kavramının diğer bir karşılığı güdülenmedir. Bu nedenle motivasyon, bazı çalışmalarda karşımıza güdülenme olarak çıkabilir. Motivasyon olmadan başarı elde etmek düşük bir ihtimaldir (Akbaba, 2006: 343). O halde, öğrenci motive olduğu ölçüde başarı elde edebilir diyebiliriz. Öğrenmede motivasyon, pozitif ve negatif motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır. Negatif motivasyon, sınıfta kalmamak için ya da düşük not almamak için çalışmak gibi sonuçtan kaçınmak için yapılan öğrenmedir. Pozitif motivasyon ise, öğrenmenin bir sonuca ulaşmak için istekler doğrultusunda gerçekleştirilmesidir. Pozitif motivasyon, negatif motivasyona göre öğrenmede daha etkilidir (Akbaba, 2006: 347-348). Çalgı eğitiminde de öğrenciler, negatif ya da pozitif olarak iki farklı şekilde motive olmaktadır. Çalgısını sevdiği için çalışan, kendini geliştirmek isteyen, öğretmen ve arkadaşlarıyla bu gelişimini paylaşmak için performans yapmak isteyen bir öğrencinin motivasyonu pozitif; çalgısına sınavda hata yapmamak, kötü not almamak için çalışan bir öğrencinin motivasyonu ise negatif motivasyondur.

Ulusoy' a göre (2013) motivasyonun oluşumuna etki eden kaynaklar, iç ve dış kaynaklar olmak üzere ikiye ayrılır. İç kaynaklar, kişinin kendisiyle ilgili bireysel hedefler ve niyetleridir. Dış kaynaklar ise, kişinin çevresiyle ilgili olarak, öğrenme çevresinden gelen kaynaklardır. Öğrencinin, kendisiyle ve çevresiyle ilgili kaynaklar şu şekildedir: İç kaynaklar; bireysel hedefler, biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar, öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlik, kişinin kendisiyle ilgili olan kendine güven, saygı, değer, beklenti, başarı ve başarısızlık tanımları, duygusal durum ve bilinç düzeyi, risk alma, kaygı ile baş etme ve merak gibi kişisel faktörler. Dış kaynaklar; öğretmen, ebeveyn ve arkadaşlarının hedefleri, sınıfın hedef yapısı, sosyal etkileşimlerin sonuçları, öğretmenlerin öğrenciden beklentileri, performans modelleri, başarıya götüren, özgüven geliştiren ve ilgi çekici öğretim uygulamalarıdır.

Çalgı eğitiminde de, motivasyon için gerekli olan içsel ve dışsal kaynaklar vardır (Sichivitsa, 2007: 58). Öğrencinin çalgı eğitimine yönelik içsel motivasyon kaynakları kendini tanıma, çalgı çalma düzeyini tanıma, kendinden ve performansından beklentisi, bireysel başarı ya da başarısızlık tanımlamaları, özgüven v.b. olabilmektedir. Öğrencinin çalgı eğitimine yönelik dışsal motivasyon kaynakları aile, arkadaşlar, önceki müziksel deneyimler ve çalgı öğretmenidir. Özellikle, ders esnasında öğretmen ve öğrenci ilişkisi motivasyon açısından çok önemlidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencinin motivasyon ve çalgı performansını en üst düzeye getirebileceği gibi, en düşük seviyeye de getirebilir. Bu anlamda öğretmenin, öğrencinin çalgı dersi ve performansı açısından rolü büyüktür. Öğretmenin buradaki görevi öğrenciye yol göstermek, öğrencinin hedef ve isteklerine önem verdiğini öğrenciye de göstermek, öğrencileri çalgılarına ve performans deneyimine teşvik etmektir. Motive olmuş bir öğrencinin de, çalgısına çalışma isteği artacaktır. Böylece, öğrenci başarılı olacak ve performans yapma konusunda da çekinceleri azalacaktır. Performanstan sonra dinleyicilerin ve öğretmenlerin eleştirisi ile kişinin kendine yapacağı özeleştirisini göz ardı edilmemelidir. Kişinin eksiklerini görmesi her ne kadar motivasyonu düşürse de eksik yönleri konusunda farkındalık yaratacak ve bu eksikliklerin giderilmesine olanak sağlayacaktır. Hataların fark edilmesi ve eksikleri kapatacak şekilde öğretmen ile tartışılıp bunların derse yansıtılması her

performansta öğrencinin, gelişmesine ve bunu fark ettikçe de hem çalgı çalışmaya, hem de performans yapmaya karşı olan motivasyonunun artmasına yardımcı olacaktır.

1.2.5. Özgüven

Özgüven, “kişinin bedeni ve davranışıyla kendi iç dünyasında denetim ve egemenlik kurduğunu bilmesidir” (Gökner, 2015: 9). Bu egemenliğin varlığı ya da yokluğu kişinin hayatını, ilişkilerini ve yaptığı işleri etkiler. Başka bir deyişle, özgüvende kişinin kendine yönelik içsel algılamaları söz konusudur ve bu algılamalar kişinin davranışlarına yansiyarak kişiyi olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Özgüveni olmayan kişiler başarılı ve mutlu bir yaşantı sürmekte zorlanırlar ve başarılı oldukları durumlarda bile kendilerine olan güvenlerini yerine getirmekte zorluk çekerler. Bunun nedeni ise, kişinin kendi iç dünyasında yaşantılarına yönelik şartlandığı olumsuzluklardır (Gökner,2015: 10). “Özgüvenin özünde, kişinin kendine yönelik inançları ve nasıl bir insan olduğuna dair temel fikirleri yatar” (Fennell, 2015: 17). Bu inançlar gerçek gibi gözükse de kişinin düşünceleri, edindiği deneyimler ve çevreden aldığı tepkilere dayanarak kendi hakkında vardığı yargılardır. Başka bir deyişle, kişinin çoğu deneyimi olumlu olduysa kendisi hakkındaki düşünceleri de olumlu olacaktır. Çoğu deneyimi olumsuz ise, kendisi hakkındaki düşünceleri de olumsuz olacaktır. Özgüven, kişinin bu yargılarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Kişinin kendisi hakkındaki negatif inançları, düşük özgüveni oluşmasına sebep olan başlıca nedendir. Özgüveni düşük olan kişiler eğitim ve iş hayatında hata yapma korkusundan kaynaklı düşük performans gösterebilir ve zorluklardan kaçınma eğiliminde olabilirler. Özgüveni düşük kişilerde görülen belirtiler, mükemmel olma arzusu ya da hiç durmadan çalışma yapmak olabilmektedir (Fennell, 2015). Fennell, özgüven ve kaygı gibi konularda problem yaşayan kişiler için Bilişsel davranışçı terapisinin önemine vurgu yaparak bu problemlere çözüm getirdiğini belirtmektedir. 1950’li yıllarda geliştirilen davranışçı terapisinin, problemlerin içsel yönüyle ilgilenmemesi ve derine inmemesi nedeniyle yetersiz kaldığı düşünülerek 1970’ li yıllarda problemlerin içsel yönüyle de ilgilenmesi amacıyla Aaron T. Beck tarafından bilişsel terapi geliştirilmiştir.

Günümüzde ise, daha etkili çözümler için bu iki terapi şekli birleştirilerek “Bilişsel davranışçı terapi” olarak bilinen kuram geliştirilmiştir. Bu kuramın kullanıldığı durumlar kaygı, panik, stres, düşünceler, inançlar, tutumlar ve algılardır. Kişinin kendisiyle ilgili algı ve inançları özgüvenini etkilediğinden düşük özgüven için de ideal bir yaklaşım olduğu bilinmektedir. Bu kuram, sorunların nedenini fark etmeyi ve bu sorunları ortadan kaldırmayı amaçlar. Fennell, kitabında özgüven eksikliğinin; öz imaj, benlik kavramı, öz yeterlilik, benlik saygısı, özsaygı, kendine güven gibi kavramlarla ilişkili olduğundan bahseder. Bu kavramların tümü insan olarak kendimizi nasıl gördüğümüz, kendimiz hakkındaki düşüncemiz ve kendimizi nasıl değerlendirdiğimiz ile ilgilidir (Fennell,2015: 13).

Özyeterlik, bir bireyin kendi performansını değerlendirmesi için en güvenilir kılavuzdur (Schunk,1991: 207). Özyeterlik ile ilgili çalışmalara bakıldığında (Schunk, 1991) özyeterlik akademik olarak başarı, sosyal beceri, performans sergilenmesi gereken işler, kariyer seçimi, korkulan konularla baş etme gibi pek çok farklı konuyu etkiler (Bandura,1986, Akt. Schunk, 1991). Özyeterliğin, bireyin seçimlerinde, başarısında ve görevi için harcadığı çabanın devamlılığında önemli bir etkisi vardır (Schunk, 1991:). Başka bir deyişle, özyeterliği düşük olan bireyler görev başarma konusunda ve bunun için çaba harcamakta zorlanırlar. Schunk’a göre (1991), başarı özgüveni artırır ve bu durumda başarısızlık oranı düşer (Schunk, 1991). O halde, güçlü bir özyeterlik algısı geliştiğinde başarısızlığın onun üzerinde çok fazla etkisi olamaz. Çalgı performansında da bu şekilde olduğunu varsayarsak, özyeterlilik çalgı performansında başarı ile doğru orantılıdır. Güçlü bir özyeterlik algısı oluştuğunda başarısızlığın, gelişmiş olan özyeterlik algısı üzerinde çok fazla bir etkisi olamaz. Collins’e (1982) göre ise, motivasyon ve başarı birbiriyle ilişkilidir ve özyeterlik öğrencileri yeterlik seviyeleri boyunca motivasyon ve başarıya götürür (Akt. Schunk, 1991: 215) Bu durumda, başarı-motivasyon ve özyeterlik birbirinden etkilenmektedir diyebiliriz. Çalgı performansında da motivasyonun başarı getirdiği, başarının da özyeterlik algısını olumlu yönde şekillendirdiği düşünülürse motivasyon açısından eğitim süreci, başarı ve özyeterlik algısının oluşması için ise, çalgı performansı şarttır. Deneyim ile doğru orantılı olarak motivasyon, başarı ve özgüven de artacaktır. Bu sayede çalgısında kendini yeterli hisseden ve çalgısına yönelik

motive olmuş başarılı öğretmen adayları yetişmiş olacaktır. Bu çalışma sayesinde öğrencilerin performansı bir zorunluluk olarak görmekten kurtulup başarı ve özgüven algısı için gerekli olan bir eğitim uygulaması olarak görmesinin sağlanacağı düşünülmektedir.

Özgüven ile ilgili bir diğer kavram da, benlik saygısıdır. Rosenberg (1965) tarafından benliğin değerlendirilmesinden kaynaklanan, benliğe karşı gelişen olumlu veya olumsuz tutumlar olarak tanımlanır. Benlik saygısının başka bir kavramı ise, performans benlik saygısıdır (Heatherlon ve Polivy, 1991; Akt. Balkıs ve Duru, 2010: 160). Performans benlik saygısı, bireyin performansı ve akademik başarısına ilişkin olarak kendini değerlendirmesiyle oluşan yargıların, bireyin benliğini algılama şekline yansımalarıdır. Başka bir deyişle, performansını başarısız olarak değerlendiren bir birey, kendini de başarısız olarak algılamakta ve bu, bireyin benliğine olan saygısını yitirmesine sebep olmaktadır. Benlik saygısı da, özgüven ve özyeterlik gibi performanstan etkilenen ve de gelecek performansları da etkileyen bir kavramdır. Bu nedenle, eğitimde ve performansta önem arz eder.

1.2.6. Farkındalık

Farkındalık kavramı; psikoloji disiplini ile ilişkilendirilen bir kavram olarak, alan yazında psikolojik bilinç adı altında “içe bakış”, “kendilik farkındalığı” gibi sözcüklerle ifade edilebilmektedir. Başka bir deyişle, psikolojinin en önemli boyutu farkındalıktır (Şahin ve Yeniçeri, 2015: 49). Kişiyi geçmiş yaşantılarını değerlendirebilme, farkına varma ve gelecek yaşantılarını geçmişteki deneyimler ile yeniden düzenleyerek düzeltme olanağı sunar. Farkındalık, bireyin tamamen kendi yaşantısı ve psikolojisi ile ilgili olması nedeniyle tüm yaşantısını etkileyebilen önemli bir etkidir. Eğitimle ilişkilendirildiğinde, bireyin eğitim hayatını etkilemesinin yanı sıra özgüvenini de etkileyebilir. Çünkü bireyin yapabildikleri, kendini nasıl değerlendirdiği ve kendi başarı ve başarısızlıklarının ne derece farkında olduğu ile sınırlıdır. Kendi yeterlik ve eksiklerinin farkında olmak eğitimde gerek başarı ile duyulan özgüven hissi, gerekse bireyin eksiklerini görüp gidermesi açısından çok önemlidir. Çalgı eğitiminde ise, kişinin bu yeterlik ve eksiklerinin

farkına varması performans deneyimi yoluyla geçerli olabilir. Performans yapan kişi hem kendi içinde bunların farkına varır, hem de dinleyici veya öğretmeni sayesinde bu farkındalığa ulaşabilir. Böylece devam eden eğitim sürecinde, bu eksiklerinin üzerinde durarak düzeltebilir. Bu nedenle farkındalık bu çalışmada önem arz etmektedir.

Eğitimde ve öğrenmede farkındalıkla ilişkili ve en az farkındalık kadar önem taşıyan kavramlardan biri üstbilgi/*metacognition* (Flavell, 1971). Flavell' e göre (1971) “üstbilişsel düşünceler bilişsel görevlerin başarılmasına yönelik tasarlanmış, planlanmış, amaçlı, hedefe ve geleceğe yönelik zihinsel hareketlerdir” (Akt. Hacker, Dunlonsky, Graesser, 1998: 3). Üstbilgi “akılcı bir yapılanma ve depolama, akılcı bir araştırma ve bilgi bulma, akılcı bir gözlemlleme” içerir (Akt. Hacker, Dunlonsky, Graesser, 1998: 3). Başka bir deyişle üstbilgi, bireyin düşünme, gözlem ve araştırma gibi çeşitli faaliyetlerle amacının ve hedefinin farkında olmasını, öğrenmesini denetlemesini ve geliştirerek sürdürmesini sağlamaktadır. Flavell (1971) üstbilgi kavramını öncelikle *metamemory* kavramı olarak ortaya atmıştır. *Metamemory* ve *metacognition* arasındaki fark ise; *metamemory* bellek hakkındaki bilinç ve bellek süreçleri iken, *metacognition*, bilişin bilinci ve bilişsel faaliyetlerin gözlemlenerek kontrol edilebilmesidir (Akt. Hacker, Dunlonsky, Graesser: 2). Flavell'in modeline göre (1979) bireyin faaliyetlerini kontrol edebilmesi dört olgunun hem bağımsız bir halde hem de beraberce işlenmesi ile oluşmaktadır. Bunlar: “(a) üstbilişsel bilgi, (b) üstbilişsel deneyim, (c) hedefler, (d) eylemler ya da stratejiler” (Akt. Hacker, Dunlonsky, Graesser: 5). “Üstbilgi, en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir” (Doğan, 2013: 8). “Üstbilginin iki temel dayanağı bireyin kendi düşünmesinden haberdar olması ve bunu kontrol edebilmesidir. Bu iki temel tip; bireyin kendi düşünme süreçlerindeki ve çıktılarındaki planlama, gözlemlleme, değerlendirme ve gözden geçirme için yaptığı öz denetim stratejileri ile bireyin sahip olduğu stratejiler ve beceriler hakkındaki bildikleri ayrıca, bunları ne zaman ve nasıl kullanacağıdır” (Hartman, 2002: 35).

Üstbiliş kavramı farklı çalışmalarda; biliş üstü, üstbiliş beceri, öz düzenleyici gibi pek çok farklı şekilde adlandırılmakta olduğu gibi, kavramın tanımları da çeşitlilik göstermektedir. Aralarında, her ne kadar önemli farklılıklar olsa da sonuçta üç tür çalışma olarak kategorize edilmiş ve sürekli olarak kullanılmaya devam edilmiştir. İlk kategori bilişsel gözlemlemeye ilişkin çalışmaları içerir. Bu çalışmalar; insanların bildikleri hakkındaki bilgilerini, düşünce evrelerini, bilgi seviyeleri ve süreçlerini ne doğrulukta gözlemleyebildiklerini incelemişlerdir. Bu çalışmaların çoğu tahminsel performansı, gösterilen çabayı ve harcanan dikkati belirler. İkinci kategori bireyin değişen durum ve gereksinimleri için kendi düşünme süreçlerini düzenlemesi üzerine yoğunlaşmıştır (Kluwe,1982, akt. Hacker, Dunlonsky, Graesser, 1998: 12). “Üçüncü kategoride bulunan çalışmalar hem gözleme hem de düzenleme üzerinedir. Bu çalışmalar genellikle bireylerin hafızalarındaki düzenleme, özen göstererek hazırlanma stratejileri ve bu stratejilerin performansı arttırmak için nasıl kullanılabileceği üzerine yoğunlaşmışlardır” (Hacker, Dunlonsky, Graesser, 1998: 12). Tanımları farklı olsa da kavramın amacı; bireyin kendisi hakkında farkındalığının sağlanarak kendi becerilerine yönelik öğrenme stratejileri oluşturması, bu sayede becerilerini ve öğrenmesini geliştirmesidir. Başka bir deyişle, üstbiliş kavramıyla eğitimin farklı alanlarında öğrenme aşamasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrenme; bireyin kendi becerilerinin farkındalığı, düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi, kişinin kendini tanıması ve öğrenme stratejilerinin buna göre geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Üstbilişsel teori genel olarak öğrenmeyi en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen bir kavramdır ve şu konulara yoğunlaşır: “(a) bireyin kendi düşünmesi hakkındaki bilinci ve bağımsız yönetimi, (b) kendini değerlendirme, bilişsel gelişim ve öğrenmede öz denetimli bireysel farklılıklar, (c) tecrübeler sonucunda gelişen bilgi ve öz denetim becerileri, (d) yapısal ve stratejik düşünmek” (Paris ve Winogard, 1990, akt. Hacker, Dunlonsky, Graesser, 1998: 20).

Öğrenme becerilerinin geliştirilmesi bireylerin kendini değerlendirebilmesi ve öğrenme sürecini yönlendirmesine bağlıdır (Doğan, 2013: 7). Bunun dışındaki öğrenmeler zoraki öğrenmeler olmakla birlikte kalıcılığı sınırlıdır. Bazı araştırmalar öğrencilerde farkındalık yaratmadan zorlama yoluyla, kendilerini tanımlarına ve değerlendirmelerine fırsat vermeden yapılan öğretimin, öğrencilerin kendi

deneyimleriyle oluşturdukları stratejilere göre daha az verimli olduğunu işaret etmiştir (Wagner ve Sternberg, 1984; akt. akıroğlu, 2007). Üstbiliş kavramı bireyin farkındalığının sağlanması ve geribildirim yoluyla öğrenmenin daha başarılı sonuçlara yol açabilmesi adına önem arz etmektedir. Bu sebeplerle bu çalışmada, üstbiliş kavramına müzik eğitimi ve çalgı eğitimi alanında da öğrenmenin etkililiğinin sağlanabilmesi açısından yer verilmiştir. Performans deneyimi yoluyla bireylerde çalgı öğrenme süreçlerinin ve öğrenme stratejilerinin farkındalığı sağlanmakta ayrıca, kendi kişisel becerileri hakkında değerlendirme yapmalarına olanak sağlanmaktadır.

Performansla ilgili bahsettiğimiz tüm bu kavramlar, birbiriyle etkileşim içindedir diyebiliriz. Her biri birbirini, bireyi ve de bireyin performansını etkilemektedir. Bu alışma, çalgı performansının hangi kavramlarla ilişkilendirilebileceğini, hangi kavramların birbirleriyle ilişkili olduğunu, çalgı eğitimini ve bireyi hangi konularda etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı ve nemi

Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında performans, sınavların dışında eğitim sürecinin bir parçası olarak sıklıkla kullanılan bir uygulama değildir. Oysa ki; yapılan çalışmalar performans deneyiminin çalgı eğitimindeki önemine vurgu yapar. Çalgı performansı, öğrencinin sadece seslendirme esnasında izleyiciyle karşılaşarak edindiği deneyimle sınırlı değildir. Öğrenciler, performans deneyiminden önceki dönemde hem öğretmenleriyle, hem de bireysel olarak yoğun bir hazırlanma sürecinden geçerler. Performans esnasında da topluluk karşısında alarak ayrı bir deneyim yaşarlar. Performansları iyi ya da kötü geçebilir. Her iki durum da öğreticidir ve ğrenci tarafından böyle kabul edilmelidir. Performansın sadece iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesi yerine, sonuca sebep olan etkenlerin ğretmen ve öğrenciler tarafından farkındalığı sağlanarak eksikleri kapatacak şekilde eğitime devam edilmelidir. Performans deneyimi bu doğrultuda hem öğretmenin verdiği eğitimi değerlendirmesine, hem de öğrencilerin kendilerini ölüp eksiklerini görmesine ve aynı zamanda her müzik öğretmeninin mesleği gereği edinmesi

gereken sahne kültürü ve topluluk karşısında sunum gerektiren durumlara alışmasına yardımcı olur. Müzik öğretmenlerinden, meslek hayatları boyunca pek çok sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunmaları beklenmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının eğitimleri boyunca bireysel çalgılarıyla performans sergilemelerinin bir müzik öğretmeninde bulunması gereken sahne kültürü ve özyeterlilik gibi kazanımlar edinilmesinde de büyük rol oynadığı düşünülmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin performans deneyiminin çalgı eğitimi sürecindeki işlevlerini (katkısını) ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, yapılan gözlem ve görüşmeler analiz edilmiş ve performans deneyiminin çalgı eğitimindeki işlevlerini ortaya koyarak çalgı eğitimine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Var olan literatürden ayrı olarak; bu çalışma, performans deneyimini yalnızca bir müziksel etkinlik incelemesi olarak değil, öğrencilerin çalgı eğitimi sürecine yönelik bireysel farkındalık ve üstbilgi/*metacognition* becerilerini etkileyen ve ona yön veren boyutuyla ele alması yönüyle önemlidir.

Çalgı eğitimi ve performans deneyimi ile ilgili günümüze kadar yapılan çalışmalar genel olarak; performans kaygısına, sahne heyecanına, öğrenci tutumu ve performans düzeyi ilişkilerine, performans değerlendirmesine yönelik ölçek geliştirmeye, öğrencilerin çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavı ile ilgili düşüncelerine, eleştiri hassasiyetine odaklanmıştır. Performans deneyimini bir süreç içinde çalgı eğitimi ile ilişkisi ve eğitim sürecine katkıları bağlamında ele alan çalışmaların literatürdeki eksikliği göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ise, performans deneyiminin çalgı eğitimindeki işlevleri öğrenci ve öğretmen katılımlarıyla çok yönlü bir şekilde ele alınmış ve elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan kavramlar çerçevesinde irdelenmiştir. Ayrıca bu çalışma performans deneyimine ilişkin performans öncesi, performans anı ve performans sonrası olmak üzere tüm süreçlerine yer vermesi nedeniyle süreç odaklı bir çalışmadır. Bu nedenle de gerek literatüre sağlayacağı katkı, gerek ise çalgı eğitimi dersinde ve performans yapma konusundaki problemlerde öğrencilere ve öğretmenlere sağlayacağı katkı sebebiyle önemlidir.

1.4. Problem Cümlesi

Performans deneyiminin çalgı eğitimindeki işlevleri nelerdir?

1.5. Alt Problemler

1. Öğrenci beklentilerinin, çalgı eğitim sürecinde performans deneyimi üzerindeki etkileri nelerdir?
2. Öğretmen yaklaşımının, çalgı eğitim sürecinde öğrencinin performans deneyimi üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Performans deneyiminin çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Performans deneyiminin çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin performans kaygısını yönetme üzerindeki etkileri nelerdir?
5. Performans deneyiminin çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin özgüvenleri üzerindeki etkileri nelerdir?
6. Performans deneyiminin çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin farkındalığı üzerindeki etkileri nelerdir?

1.6. Sayıtlar

- 1) Öğrencilerin, görüşme sırasında araştırmacıdan etkilenmediği varsayılmaktadır.
- 2) Öğrencilerin, soruları gönüllülük esasına dayalı ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2015-2016 Öğretim yılında bireysel çalgı eğitimi dersi (keman) 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan 9 kişi ile sınırlıdır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, çalgı eğitimleri süresince katıldıkları

sınav, konser ve etkinliklerdeki performans deneyimleri hakkındaki görüşlerini içermekle beraber, bu çalışmada gözlemlenerek kayıt altına alınan performans deneyimi, katılımcıların 2015-2016 yılı Bireysel Çalgı (Keman) 3. sınıf final sınavı performansları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Akort: Bir çalgıda doğru ses vermesi için yapılan ayar ve düzen (TDK, erişim tarihi 09.04.2017).

Etüt: Müzik eğitiminde ve çalgı eğitiminde belirli zorlukları aşmak üzere hazırlanmış olan çalışma parçalarına verilen ad (Say, 2005: 556).

Vibrato: Sesi zenginleştirmek amacıyla telli, yaylı, üflemeli çalgılarda ve vokal müzikte seslendirenler tarafından kullanılan titreştirme tekniğidir (Say, 2005: 582).

1.9. Kısaltmalar

AGSL: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

MEABD: Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

TDK: Türk Dil Kurumu

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; performans, çalgı eğitimi ve çalgı performansı konularıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar yer almaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda, ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmaların genel olarak çalgı eğitimiyle ilgili öğrencilerin düzeyleri, öğrencilerin tutumları, öğretmenlerin tutumları, öğretmenlerin kullandıkları metotlar ve müfredat; ayrıca, performansa yönelik olan çalışmaların ise; performansa hazırlık süreci, öğrencilerin performansını etkileyen değişkenler, kaygı düzeyleri, performans değerlendirme ölçeği geliştirme, performans kaygısını yönetme, çalgı öğretmenlerinin öğrenci motivasyonu ve performansına ilişkin görüşleri, özgüven algısı gibi konular üzerine olduğu görülmüştür.

Hüseynova (2014), “Müzik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin keman çalma performanslarını etkileyen bazı değişkenler” adlı çalışmasında, Müzik Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören öğrencilerin keman çalma performanslarının ve bunları etkileyebilecek değişkenlerin yıllara göre değişiminin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma, öğrencilerin üç yıllık eğitimi boyunca gerçekleştirilmiş ve sınıf düzeylerine göre performans başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin performans düzeylerindeki farklılıklar tespit edilmiştir. İncelemenin sonucunda AGSL mezunu öğrencilerin, düz lise mezunu öğrencilerden daha başarılı keman çalma performansı göstermesi beklenirken, sonucun tam aksi olduğu görülmüştür. Bunun sebebi ise, düz lise mezunlarının düz liselerdeki eğitim müfredatından dolayı diğer derslere ilişkin teorik alt yapı yönünden donanımlı olması nedeniyle, çalgı çalma düzeylerini de süreç içinde iyi bir düzeye getirmiş olmalarına bağlanmıştır. Çalışmada; öğretmen eğitimi, sağlık problemleri, ailevi sorunların da öğrencilerin performanslarında gerilemeye sebep olduğu ortaya konmuştur. Çalgılarını seven, seviyelerini ilerletmek isteyen

öğrencilerin performanslarının arttığı ve bu öğrencilerin genellikle düz lise mezunu olduğu ortaya çıkmıştır.

Özmenteş ve Özmenteş (2009) “Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri” adlı çalışmada, öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ile bireysel özellikleri ve performans düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, “Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmaya, çeşitli Müzik Bölümlerinde ve konservatuarlarda öğrenim gören 380 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, çalgı çalışmaya ilişkin tutumları yaşlarına, günlük çalgı çalışma sürelerine ve okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Klein ve Keller (1990), “Kontrol Odağı ve Öğretim Kontrolü Tipinin Performans ve Güven Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmalarında; öğrenci yeteneğinin etkileri, kontrol odağı, öğretim kontrolü tipinin performans ve motivasyonun sonucu oluşan güvene etkisini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları 7. Sınıflardan oluşan 75 kişi ile sınırlıdır. Katılımcılar, bilgisayar temelli dersin öğretim stratejisi üzerinde öğrenci kontrolü ve dersin öğretim stratejisinde program kontrolü olarak iki farklı yaklaşımdan birine rastgele olarak verilmiştir. Ayrıca, veri toplamak amacıyla “Öğrenci Yetenek Ölçeği”, “Kontrol Odağı Ölçeği”, “Öğretim Programı”, “Sontest”, “Güven Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrenci yeteneği ve öğrencilerin kontrol odağı, yetenek değişkenleri olarak değerlendirilmiştir. Dersler tamamlandıktan sonra, katılımcıların güvenlerini ölçmek için tasarlanmış bir anket uygulanmış ve ders kapsamında sunulan kavramları belirleyip belirleyemeyecekleri konusu test edilmiştir.

Duru (2013), “Keman Eğitiminde Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programının Öğrenci Performansına Etkisi” adlı doktora tezinde, keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programının, müzik eğitimi alan keman öğrencilerinin performansı üzerinde ezber yöntemine dayalı olmayan öğretim programına göre etkililiğini belirleyebilmek amacıyla çalışmada ezber

yöntemine dayalı olmayan öğretim programı, geleneksel yöntem olarak ifade edilmiştir. Çalışmada ön test - son teste dayalı yarı deneysel model kullanılmış ve deneye 8 öğrenci katılmıştır. 4 öğrenci deney, 4 öğrenci kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Dört hafta boyunca, kontrol grubuyla geleneksel yönteme dayalı olarak keman dersi yapılmıştır. Deney grubuyla ise, ezber yöntemine dayalı olarak keman dersi yapılmıştır. Öğrencilerin performansları, deney öncesinde ve sonrasında video ile kaydedilmiştir. Deney aşaması bittikten sonra, tüm video kayıtları değerlendirme ölçeği aracılığıyla uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Genel olarak, keman eğitimine ezber yöntemine dayalı öğretim programının, öğrencilerin performansı üzerinde geleneksel yönteme dayalı öğretim programına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ritm kalıplarını doğru çalabilme, eseri ritmik yapısına uygun çalabilme, eserdeki pasajları doğru artiküle edebilme, davranışlarında ise ezber yöntemine dayalı öğretim programının geleneksel yönteme dayalı öğretim programına göre daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BienAime (2011), “Müzik Öğrencilerinde Performans Kaygısını Yönetme: Çözüm Odaklı Bir Yaklaşım” adlı doktora tezinde “Çözüm Odaklı Kısa Terapi Testi”ni (*Solution Focused Brief Therapy Intervention*) performans kaygısı yaşayan müzik öğrencilerine uygulamıştır. Sonuç olarak bu yaklaşımın soğukkanlılık sağlanması, güven arttırması ve performans kalitesini arttırmış olması nedeniyle kullanışlı ve önemli olduğu vurgulanmıştır. İki aşamada uygulanan 4 katılımcının üç dönemindeki performansına dayalı olan araştırmanın ilk kısmında, performans kaygısı deseni tartışılmıştır. Daha sonra katılımcılara güven seviyeleri ve performans başarıları hakkında ölçek soruları sorulmuştur. İkinci aşamada ise her katılımcı; üç dönemdeki performans kaygısı, güven seviyesi ve dönemin faydası arasındaki farkları karşılaştırmıştır. Çalışmada, 4 üniversite müzik öğrencisi yer almıştır. Katılımcıların seçilmesi şartları; en az 18 yaşında olması, öz değerlendirme anketinden en az 4 almış olması ve ilk görüşme için 3 hafta içinde performans yapacak olmasıdır. Görüşmeler 3 hafta içinde performans öncesinde yapılmıştır. Birinci görüşmede terapist, öğrencilere aile geçmişlerini sormuş ve müzik deneyimleriyle ilgili diyalog kurmuştur. İkinci görüşmede, öğrencilere son görüşmeden beri neyin değiştiğini ve daha iyi bir duruma geldiğini sormuştur.

Üçüncü görüşmede ise; final performanslarında neyin iyi gittiğini, ne değişiklik fark ettiklerini veya farklı bir deneyim yaşayıp yaşamadıklarını sormuştur. Bu çalışma; ölçme soruları, başa çıkma yollarıyla ilgili sorular ve istisna sorular içeren çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımının etkililiğini ve uygulanabilirliğini göstermiştir. Final görüşmesinde öğrenciler, pozitif deneyimlerinden ve performans seviyelerinin arttığından bahsetmişlerdir. “Çözüm Odaklı Kısa Terapi Testi” yaklaşımının; sakin kalma, güven arttırma ve performans geliştirme konularında yararlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kee (1993), “Keman Çalmada Performans Kaygısı” adlı doktora tezinde, keman performansının; performansçılardaki kaygı nedenlerini belirlemek ve kaygıdan dolayı oluşan fiziksel ve psikolojik gerilimi ne derece azaltabileceklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada, 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda, en büyük sorunun yay kontrolü ve yay titremesi olduğu görülmüştür. Yapılan literatür araştırması baz alınarak bu soruna yönelik çözüm önerileri ve metotları sunulmuştur. Buna ek olarak, psikolojiden kaynaklanan sorunlara çözüm önerileri ve performans kaygısını azaltmak için; pozitif düşünmek, özgüven inşası, konsantrasyon, durumdan zevk alma gibi çözüm önerileri sunulmuştur.

Küçük (2010), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygıları, Çalgı Eğitimi Derslerindeki Başarıları ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “Sınav Kaygı Envanteri”, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin çalgı eğitimi dersi sınavlarından aldıkları puanlar ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının, sınav kaygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarıları ve sınav kaygısı düzeyi ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benlik saygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Nacakçı ve Dalkıran (2011), “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları” adlı çalışmalarında öğrencilerin; bireysel çalgı dersi sınavında, içinde bulundukları kaygı düzeylerini ve bu kaygıların farklı değişkenlere göre anlamlılığının belirlenmesi amaçlamıştır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Çalışma sonunda, araştırmacıların beklentilerinin aksine öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bireysel çalgı sınavlarında yüksek düzeyde kaygı yaşamadıkları tespit edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun; sınavlarda orta düzeyde kaygı içerisinde oldukları, kız öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarında erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı içerisinde oldukları ve bireysel çalgı sınavlarında duyulan kaygının, mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tokinan (2014), “Öğretmen Adaylarının Müzik Performans Kaygılarının Bireysel Özellikler Bakımından İncelenmesi” adlı çalışmada; müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygılarının; cinsiyete, yaşa, mezun olunan liseye ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygıları ile özgüvenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini, Müzik Performans Kaygısı Envanteri ve Özgüven Değerlendirme Formu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 78 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında, kadınların erkeklere oranla daha fazla müzik performans kaygısı duyduğu, müzik performans kaygısının ise; yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, müzik performans kaygısı ile özgüven arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu yönündedir.

Yöndem (2012), “Müzik Öğrencilerinde Algılanan Performans Kaygısının; Fiziksel, Davranışsal ve Bilişsel Özellikleri: Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmasını müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının; fiziksel, davranışsal ve bilişsel özelliklerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve video kaydı aracılığıyla toplanmıştır ve içerik analizi

yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre; 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 ilişkilendirilmektedir. Başkaları ile ilgili olan sonuçlar ise; komisyona ve ders hocasına ilişkin olumsuz algılama ve yorumlama biçimlerinin ve geçmiş yaşantılar olarak kabul edilebilecek sınavla ilgili algılamaların, kaygı ile ilişkilendirilmesidir. Performans öncesi daha fazla kaygı yaşadığını belirten öğrencilerin, fiziksel ve davranışsal stres tepkilerini daha yoğun yaşamakta oldukları da çalışmanın sonuçları arasındadır.

Teztel ve Aşkın (2007), sahne heyecanının müzisyenler arasında çok yaygın bir problem olarak görülmesi nedeniyle, konuyla ilgili olarak müzisyenler üzerinde kontrollü bir çalışma yapılması ve probleme yönelik etkili başa çıkma yöntemlerinin ortaya konulmasını amaçladıkları “Sahne Heyecanının Türk Müzisyenler Arasındaki Yaygınlığı ve Çözüm Yöntemleri” adlı çalışmalarında, 112 müzisyene anket çalışması uygulamışlardır. Anket, Lehrer ve diğerleri tarafından hazırlanan “Müzisyen Sahne Heyecanı Anketi” ve Nagel ve diğerleri (1989) tarafından kullanılmış olan “Performans Anksiyetesi Testi” ni temel alarak hazırlanmıştır. Ankete katılan müzisyenler; klasik batı müziği öğrencileri, klasik batı müziği icracıları, caz müziği icracıları ve Türk sanat müziği icracılarından oluşmuştur. Çalışmanın çarpıcı sonuçları olarak sahne heyecanının klasik batı müziği öğrencileri ve icracıları arasında, caz ve geleneksel Türk müziği icracılarına göre, daha sıklıkla ve yoğunlukta görülmüştür. Bu bulgulara neden olarak, caz ve geleneksel Türk müziklerinin doğaçlamaya dayalı olmasının özünde yaratıcılık ve kendini ifade etme olgularına dayanması ve belirli müzikal olguların mükemmel bir şekilde icrasına dayalı olan klasik batı müziğine göre, icracı için gerilimden daha uzak bir ortam oluşturması fikri önerilmiştir. Teztel ve Aşkın çalışmada; performans kaygısını sosyal fobiyle ilişkilendirmişlerdir. Bu ilişkinin nedenini, sahnede performansı yapan kişinin, bir topluluk tarafından izlenmesi ve sahnenin de bu nedenle bir sosyal ortam olması olarak açıklamışlardır. Ayrıca solo performansın, daha fazla icracı sayısı içeren konser türlerine göre daha fazla heyecan oluşturduğu, okul ve iş başvurusu sınavlarının da icracı için en çok heyecan oluşturan performans türü olduğu

belirlenmiştir. Bunun nedeni de; bu tür sınavların icracıyı sosyal olarak daha alçak bir yere yerleştiren ve hayatıyla ilgili önemli sonuçlar doğuracak değerlendirmeler içeren bir doğaya sahip olmaları olarak açıklanmıştır. (Teztel ve Aşkın, 2007).

Ekinci (2006), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Solo Sahne Performansına İlişkin Özgüven Algılarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi” adlı çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının solo sahne performansına ilişkin özgüven algılarını ve bunları etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulan “Solo Sahne Performansı Anketi” kullanılmıştır. Anket, çeşitli Müzik Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 262 müzik öğretmeni adayına uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının; solo sahne performansına yönelik özgüven algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunduğu, solo sahne performansı sergilemede erkeklerin bayan öğrencilerden daha yüksek oranda özgüven algısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir sonuç ise, performans alanındaki yeterli teknik düzey ile özgüven algısı arasında anlamlı ilişki olduğu ve öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre özgüven algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığıdır.

Sichivitsa (2007), “Öğrencilerin Müzik Motivasyonunda Aile, Öğretmenler, Akranlar ve Diğer Faktörlerin Etkisi” adlı çalışmada; müzik öğrencisi olmayan öğrencilerin koro katılımına devam etmelerinin amacını ve ayrıca öğrencilerin müzikte aile desteği, geçmiş müzik deneyimleri, müzikte benlik kavramı, öğretmen ve akranlar, müzik sınıflarında akademik ve sosyal birleşme gibi faktörler bakımından motivasyonlarını incelemiştir. Araştırma, bir devlet üniversitesinin 130 koro üyesi ile yürütülmüştür ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Koro Katılım Anketi” uygulanmıştır. Anket iki bölümden oluşturulmuştur. İlk bölüm; öğrencilerin son eğitim durumu, aynı koro sınıfına yeniden başvurma konusundaki düşünceleri, öğrencilerin seçmeli ya da zorunlu olarak derse katılmış olmasını ve önceki müzikal deneyimleri konusundaki demografik bilgileri içermektedir. İkinci bölüm ise; çalışmada yer alan 7 değişken ile ilgili olumlu ya da olumsuz ifadeleri içermektedir. Araştırmanın sonucunda, geçmiş müzikal deneyimlerin ve müzik konusunda aile desteğinin bulunduğunu belirten öğrencilerin, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu

görülmüştür. Ayrıca, müzikte aile desteğinin yüksek olduğunu belirten öğrencilerin daha fazla müzikal deneyimi olduğu görülmüştür.

Özmenteş (2013), “Çalgı Eğitiminde Öğrenci Motivasyonu ve Performans” adlı çalışmasında; çalgı öğretmenlerinin, çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonuna ve performansına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, Antalya’ da çeşitli branşlarda çalgı eğitimi veren 6 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarında görüşmeye katılan öğretmenlerin her birinin çalgı eğitiminde motivasyon ve performans konusunda öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrenci ile empati kurabilme ve her öğrenciye farklı yaklaşımlarda bulunabilme konularında birbirleri ile örtüşen söylemlerde bulundukları ayrıca, öğrencilerin çalgılarındaki başarılarını; yetenek ve çalışma, kararlı bir kişiliğe sahip olma gibi kişisel özellikler başta olmak üzere bir çok farklı nedene bağladıkları görülmüştür.

Atlas, Taggart ve Goodell (2004), eleştiri ya da geribildirimün müzik eğitimi ve motivasyon üzerindeki etkisinin önemli olduğuna inandıkları için yaptıkları “Müzik Öğrencilerinde Performans ve Eleştiriye duyarlılığın Motivasyon Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarında; müzik öğrencilerini ve öğrencilerin motivasyonunu, hangi tür eleştirilerin etkilediği araştırmıştır. Çalışmaya, 19 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler tarafından; eleştiri, öz-rapor motivasyonu (*self-report motivation*), dönem başı ve dönem sonundaki performans kaliteleri değerlendirilmiştir. Katılımcılara bu çalışma için tasarlanan ve mevcut motivasyon ve beceri düzeyini ölçen “Eleştiriye Duyarlılık Ölçeği” (“*Sensitivity to Criticism Scale*”) uygulanmıştır. Eleştiriye duyarlılık ölçeğinde katılımcılara, eleştirel olarak algıladıkları durumları ne ölçüde eleştiri olarak algıladıkları ve durumdan olumsuz etkilendikleri sorgulanmıştır. Sonuçlarda, eleştiri olarak algılanan duyarlılığın öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesini düşürdüğü görülmüştür. Çok hassas ve düşük duyarlı katılımcıların değerlendirilme sıklığı ve algılarının doğası hakkında farklı olmadıkları, hassas katılımcıların eğitimcinin eleştirisinden daha çok

etkilendikleri ve eleştirinin ardından eğitimci ile iletişimlerinin zor olduğu görülmüştür.

McPherson ve McCormick' in (2006) “Özalgı ve Müzik Performansı” adlı çalışmaları, çeşitli değişken ve ilişkilerin genç müzisyenlerin müzik performansı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada aşamalı müzik performans sınavlarının farkını kıyaslamak için yapısal denklem modeli (“*structural equation modelling*”), iki farklı şekilde uygulanmıştır. Avustralya Müzik Kurulu’nun hazırlamış olduğu sınavlara, 686 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, en önemli başarı değişkeni özyeterlik olmuştur. Bir diğer sonuç ise öğretmenlerin, öğrencilerin çalgıları konusundaki kabiliyet, inanç ve özgüvenlerini geliştirmelerinin önemidir. Ayrıca bu çalışma, özyeterlik ve kişisel inançların müzik performansı ve öğrencilerin çalgı çalma konusundaki başarılarının önemine de vurgu yapmaktadır.

Wang (2000), “Müzik Performans Eğitiminde Ders Etkililiği, Sözsüz Davranışlar ve Sözsüz Hassasiyet Arasındaki İlişkiler” adlı doktora tezi çalışmasında, birebir müzik performansı eğitim ortamlarında sözsüz iletişimin; sözsüz duyarlılık, sözsüz davranışlar ve ders etkinliği arasındaki ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, sözsüz davranışların diğer alanlardaki kategorileri tespit edilmiş ve bunların müzik eğitimindeki uygulanabilirliği sınanmıştır. Çalışmaya, 60 birebir müzik performans öğretmeni ve onların 60 öğrencisi olmak üzere 120 kişi katılmıştır. Araştırmacı dersleri gözlemlemiş ve video ile kaydetmiştir. Ders etkililiğini belirleyebilmek için her ders; öğretmen, öğrenci, araştırmacı ve yabancı jüri tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme için “Müzik Dersi Değerlendirme Formu”(*Music Lesson Evaluation Form*) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin sözsüz işaretleri çözme yeteneğini ölçmek için “Sözsüz Hassasiyet Analizi” (*Profile of Nonverbal Sensitivity*) yapılmıştır. Dersler boyunca öğretmenlerin sözsüz davranışlarının sıklığı ve ortalama süreleri belirlenmiştir. Sonuç olarak jüri, öğretmenler ve öğrenciler arasında ders etkililiğinin algılanmasında bir boşluk olduğunu düşünmüştür. Birebir müzik performansının öğretim değerlendirmesi için güvenilir bir kaynak olduğu

belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci erkekse öğretmenin gülümseme süresi boyunca negatif korelasyon, öğretmen ve öğrenci kadınsa öğretmenin dokunma süresi boyunca dersin etkililiğinde negatif korelasyon bulunmuştur. Pozitif korelasyonların bulunduğu durumlar; sessizlik süresi boyunca öğretmen ve öğrencinin karışık cinsiyetlerde olduğu durumlarda öğretmenin ses kalitesidir. Öğretmen için ise, cinsiyetin önem arz etmediği bulgular arasındadır.



III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak toplanmış, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel araştırma, “sosyal bağlama göre esneklik gösteren veri toplama teknikleri üzerine dayanmaktadır” (Kuş, 2012: 78). Nitel araştırmalarda yaygın kullanıma sahip teknikler, katılımlı gözlem ve görüşmedir.

Denzin ve Lincoln (1994), nitel araştırmanın inceleme nesnesine yönelik olarak yorumlayıcı ve gerçekçi bir yaklaşım ile yapılan bir araştırma olduğunu ifade etmiştir. Bu, nitel araştırmanın araştırılacak konuları doğal ortamlarında ve insanların anlamlandırdıkları şekilde anlama girişiminde bulunmasıdır. Nitel araştırma, bireylerin doğal yaşamlarındaki durumları, problemleri ve bu problemlerin anlamlarını tanımlayan çalışmaları içerir. Aynı zamanda nitel araştırmalar çeşitli empirik materyal setini “vaka incelemesi, kişisel deneyim, içebakış, yaşam öyküsü, görüşme, gözlemsel, tarihsel ve görsel metinlerde” içermektedir (Denzin ve Lincoln, 1994, Akt. Kuş, 2012: 77).

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modellerinden biri olan “olgu bilim” modeli kapsamında yürütülmüştür. Bu kapsamda veriler görüşme ve gözlem teknikleri ile toplanmıştır. Görüşme teknikleri; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, odak grup görüşmesi olmak üzere türlere ayrılır. Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme “hem sabit seçenekli cevaplamayı, hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştiren” bir görüşme tekniğidir ve bu teknikte sorular önceden belirlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 152). Görüşme soruları, önceden yapılan odak grup görüşmesi sonucu elde edilen verilere göre oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesi, “önceden belirlenmiş bir konu

hakkında, yine önceden belirlenmiş bir grup katılımcının düşüncelerini öğrenmek için planlanmış bir tartışmalar serisi olarak tanımlanabilir. Amaç, sağlıklı bir tartışma ortamı yaratarak, araştırılan konuya ilişkin farklı bakış açıları, fikirler, değerlendirmeler ve yaşantılardan derlenen zengin bir içerik elde etmektir” (Baş ve Akturan, 2013: 103).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 3. sınıf Bireysel Çalgı (Keman) dersi alan öğrenciler oluşturmuştur. Dersi alan 9 öğrencinin tümü, araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. Örneklem grubunun seçilmesinde alınan uzman görüşü doğrultusunda, 1. sınıf keman öğrencileri dersi yeni almaya başladıkları ve çok fazla performans deneyimleri olmadığı için, 2. sınıfta keman öğrencisi olmadığı için, 4. sınıf öğrencileri ise ders programlarının çok yoğun olduğu ve yeterli sayıda keman öğrencisi olmadığı için uygulama dışında tutulmuştur. Katılımcıların tümü kadındır. Analiz sürecinde katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılar hakkındaki demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğrenciler hakkındaki demografik bilgiler;

Kod	Cinsiyet	Keman eğitimi	Mezun Olunan Lise
K1	K	8 Yıl	Kayseri AGSL
K2	K	8 Yıl	Işıl原因 Saygın AGSL
K3	K	9 Yıl	Işıl原因 Saygın AGSL
K4	K	11 Yıl	Lefkoşa AGSL
K5	K	8 Yıl	Ümran Baradan AGSL
K6	K	8 Yıl	Denizli AGSL
K7	K	6 Yıl	Uşak AGSL
K8	K	7 Yıl	Bursa AGSL
K9	K	9 Yıl	Işıl原因 Saygın AGSL

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada daha geniş kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcılarla birebir yapılan görüşmelerden önce, konu ile ilgili derinlemesine bilgi alabilmek ve daha detaylı bir görüşme formu hazırlayabilmek amacıyla, ilk olarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi çalışmanın 9 katılımcısından, 7 katılımcı ile 20.11.2015 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formu, yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin çeşitliliğine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin bilgi toplamaya yönelik hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesindeki ve görüşme formundaki sorular hazırlanırken olabildiğince açık ve anlaşılır nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra, belirlenen görüşme soruları tüm katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Tüm görüşmeler, 2015-2016 öğretim yılında ve 09.12.15 ile 22.03.16 tarihleri arasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler adaylardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Böylece çalışmada herhangi bir veri kaybı söz konusu olmamıştır. Araştırmacı, öğrencilerin çalgı eğitiminde performans deneyimi ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışırken, onları yönlendirmekten kaçınmıştır. Araştırmacının araştırma esnasındaki rolü, öğrencilerin araştırma konusu hakkında konuşmalarını ve kendilerini bu konuda rahatça ifade edebilmelerini sağlamak olmuştur.

Yapılan ilk görüşmeden sonra öğrencilerin sınav performansları, katılımcı öğrencilerden izin alınarak video ile kaydedilmiştir. Kaydedilen performans videoları ile ilgili son bir görüşme yapılmış ve öğrencilere kendi performansları ile ilgili sorular sorularak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca, katılımcılarla yapılan odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıların öğretmen etkenini vurgulamaları sebebi ile, çalışmaya katkısı göz önünde bulundurularak Bireysel Çalgı (Keman) dersi öğretmenini ile de yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.4 Veri Çözümleme Teknikleri

Görüşmelerden elde edilen veriler, “içerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. İçerik analizi tekniğinin genellikle beraber kullanıldığı yöntemler, gözlem ve görüşmelerdir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar yapılarak metindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategoriler ile özetlendiği bir tekniktir. İçerik analizinde, metin veya metinlerdeki belli kelimelerin veya kavramaların varlığı, anlamları ve ilişkileri belirlenir, bunlar analiz edilir ve metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunulur. İçerik analizi bireylerin, kurumların ilgilerinin ve düşüncelerinin belirlenmesinde ve tanımlanmasında kullanışlı bir tekniktir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 240, 241).

Verilerin analizinde, aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

Görüşmelerin dökümü: Soruların geçerliliği, iki araştırmacı tarafından belirlendikten sonra 9 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında yapılan ses kayıtları, araştırmacı tarafından dinlenerek her bir katılımcıya ayrı numaralar verilerek yazıya dökülmüştür. Ardından, araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Görüşme dökümleri ve ses kayıtları, alandan bir uzmana verilerek kontrol edilmesi sağlanmıştır.

Tema ve kodların oluşturulması: Görüşme dökümleri yapıldıktan sonra görüşme soruları tek tek ele alınarak, verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Çoğunlukla bahsedilen konular tema olarak belirlenmiştir. Aynı konu ile ilgili olan veya o konuyu etkileyen diğer konular ise, o temaların kodları olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği: Uygulama sonrasında, görüşme dökümleri araştırmacı ve araştırmacı dışında bir araştırmacı tarafından daha okunarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Temalar ve kodların belirlenmesinde, yine araştırmayı yapan kişi dışında bir

araştırmacı tarafından daha içerik analizi yapılmış ve sonuçta %80 oranında fikir birliği sağlanmıştır.



IV. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, temalar ve kodlar halinde sunulmuş ve katılımcıların yanıtlarından alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılar yanında kod numarası ile belirtilmiştir.

Görüşmeler sonucunda, 5 ana temaya ulaşılmıştır:

- I. Beklenti
- II. Motivasyon
- III. Kaygı
- IV. Farkındalık
- V. Öğretmen Yaklaşımı

Görüşmeler sonucunda belirlenen bu temalarla ilişkili olarak belirlenen kodlar ise, şu şekildedir:

- 1. BEKLENTİ
 - 1.1.Çalgıyı öğrenme amacı
 - 1.2.Çalgı dersinden beklentileri
- 2. MOTİVASYON
 - 2.1. Performans öncesi
 - 2.1.1 Eseri sevmek
 - 2.1.2 Gelişim göstermek
 - 2.1.3 Öğretmen desteği

2.2. Performans anı:

2.2.1. Prova

2.2.2. Beğeni kazanmak

2.3. Performans sonrası:

2.3.1. Performans Başarısı

2.3.1. Olumlu ve Olumsuz eleştiri

3. KAYGI

3.1. Performans öncesi

3.1.1. Hazır Olma Durumu

3.1.1.1.Yetersiz çalışmak

3.1.1.2.Ezbere çalmak

3.1.1.3.Eşlikçi ve prova etkeni

3.1.2. Eleştirilmek

3.2. Performans anı:

3.2.1. Konsantrasyon

3.2.2. Performansın değerlendirilmesi

3.3. Performans sonrası

3.3.1. Özdeğerlendirme

4. FARKINDALIK

4.1. Performans öncesi:

4.1.1. Performans yeterliliği (teknik ve müzikal yeterlilik, performansa hazır olma)

4.2. Performans anı:

4.2.1. Kaygı kontrolü

- 4.3. Performans sonrası:
 - 4.3.1. Özgüven
 - 4.3.2. Motivasyon
 - 4.3.3. Çalışma planı oluşturma

5. ÖĞRETMEN YAKLAŞIMI;

- 5.1. Soyut
 - 5.1.1. Motive etmek
 - 5.1.2. Özgüven kazandırmak
- 5.2. Somut
 - 5.2.1. Öğrenci merkezli program oluşturmak
 - 5.2.2. Parça seçimi

Ortaya çıkan bu 5 tema, alt problemleri temsil etmektedir.

4.1. Beklenti

4.1.1. “Çalgıyı öğrenme amacı” koduyla ilgili bulgular:

Katılımcıların çoğunun, çalgılarını kendi istekleriyle seçtikleri ve çalgılarında gelişmeyi amaçladıkları görülmüştür. Katılımcılardan K1, K7, K8 müzik öğretmeni olmayı; K2, K4, K5 keman öğretmeni olmayı; K3, K9 akademik kariyer yapmayı amaçlamaktadır. K6'nın amacı ise, net olmayıp piyano öğretmeni ya da müzik öğretmeni olmaktan biridir. Çalgıyı öğrenme amacının, çalgı dersindeki beklentileriyle ve performans deneyimine yaklaşımlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmeni olmayı amaçlayan katılımcılar, yoğun bir eğitim ve program beklentisi içinde olmadıklarını, genellikle dinlemekten zevk aldıkları bilindik melodilere sahip olan eserleri çalmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu

katılımcıların, performans deneyiminin çalgı eğitimindeki yeri ile ilgili sınırlı bir bilince sahip oldukları gözlemlenmiştir.

“...Kemanı kendi isteğimle seçtim sevdiğim bir çalgı olduğu için. Zevk alabileceğim eserler çalışmak beni mutlu ediyor...”(K1)

“...Müzik öğretmeni olmak istediğim için buna göre bu bölüme geldim... Bu okula geldiğimde, seviyem iyi değildi çünkü, lisede keman derslerimiz çok verimli geçmiyordu, dersleri kalabalık yaptığımız için. Burada biraz daha ilerledim. Şu an diğer öğrencilerden çok çalışıyor bile olabilirim. Bu yönde eksik olduğum için elimden geldiğince bu okulda kendimi geliştirmek istiyorum.”(K7)

“ Müziği sevdiğim ve müzik öğretmenliği yapmak istediğim için bu bölüme geldim...”(K8)

Çalgı çalma konusunda akademik kariyer yapmayı, keman öğretmeni olmayı amaçlayan ve çalgısını iyi bir seviyede çalabilmek isteyen katılımcıların; daha çok çalışmak, her ders yeni bir şeyler öğrenmek istediği ve eğitim süreçleri boyunca yoğun bir program beklentisi içinde olduğu saptanmıştır. Bu katılımcıların performans deneyiminin çalgı eğitimindeki işlevi ile ilgili belirli bir bilinç geliştirmiş oldukları gözlemlenmiştir.

“... Öğretmeyi seviyorum. Öğretmen olmak ve keman öğretmek istiyorum, bu yüzden buradayım. Müziği sevmem sebebi keman. İçimden gelerek çalıştığım ve müzik yaptığım bir çalgı olduğu için. Çalışamadığım zamanlar huzursuz oluyorum ve hep daha fazla vakit ayırmak istiyorum...”(K2)

“...Öğrenmeyi ve öğretmeyi seviyorum özellikle. Keman öğretmeni olmak istiyorum... Amacım, her ders yeni bir şeyler öğrenmek ve seviyemi hep ilerletmek...”(K4)

“...Her ders biraz daha gelişmek istiyorum, keman konusunda... İstedğim eserleri çalabilmek için, ihtiyacım olan seviyeye doğru ilerlemek istiyorum... Kemana ilk başladığımda, enstrümanımı sevmiyordum. Daha sonra, öğrenmeye ve gelişmeye başladıkça sevmeye başladım...”(K5)

K3 ve K9, akademik kariyer hedeflemekte ve çalgılarıyla ilgili gelişmek istemektedir. Aynı zamanda iki katılımcı da asıl olarak konservatuarı hedefledikleri ancak, kazanamamaları sebebiyle Müzik Eğitimi Bölümünü tercih etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

“...Aslında önceliğim konservatuardı ama olmadı, bu yüzden bu bölümü tercih ettim. Akademik kariyer hedefim ve de kemanda her gün kendime bir şeyler katmak , çünkü keman beni en çok etkileyen enstrüman, bu yüzden kendim istedim bu çalgıyı ğrenmeyi...”(K3)

“...Aslında önceliğim konservatuardı ama kazanamadığım için buradayım... Keman çalmak ve bu konuda kendimi geliştirmek beni mutlu ediyor.”(K9)

Katılımcılardan biri ise, müzik ğretmeni ya da piyano ğretmeni olmayı amaçlamaktadır. Bu kişi, piyano da performans yapma konusunda kendini daha istekli gördüğünü belirtmiştir. Ancak keman ile ilgili bir kariyer beklentisi olmamasına rağmen, keman dersine karşi ilgili olduğu gözlemlenmiştir, bununla birlikte çok yoğun bir program beklememektedir. Amacının tam olarak ne yönde olduğunu belirleyememesinden dolayı, tema ve kodların birçoğunda müzik ğretmeni olmak isteyen diğer katılımcılardan farklılık göstermektedir.

“...Piyano ğretmenliği yapmak ya da müzik ğretmenliği yapmak benim isteğim. Kemanı orkestra dersinde orkestrayla çalmayı ya da kendim için çalmayı seviyorum. Tek başına çalışma aşamasını pek sevmiyorum...”(K6)

4.1.2. “algı dersinden beklentileri” koduyla ilgili bulgular:

Katılımcıların algı dersinden beklentilerinin, çalgı öğrenme amaçları doğrultusunda değişiklik gösterdiği grlmştir. Bununla birlikte, katılımcıların çoğu, çalgı derslerinde kendi beklenti ve amaçları doğrultusunda gerekli olan teknik ve müzikal becerilere ulaşmak istemektedir. Müzik ğretmeni olmayı amaçlayan katılımcıların, ders programlarında daha esnek olunmasını bekledikleri ve performans deneyimi yaşamaktan çekindikleri grlmştir.

“... Keman dersinde, zevk alabileceğim eserler çalışmak istiyorum. Öğretmen olmak istediğim için bu bölümdeyim ve bazen keman derslerinde öğrendiklerimizin öğretmenlik için fazla olduğunu düşünüyorum... Performans yapma konusunda kendimi istekli görmüyorum...”(K1)

“...Lisede aldığım keman eğitimi çok yetersizdi çünkü, kalabalık olarak keman dersi yapılıyordu ve verimsizdi. Bu okulda keman konusunda da kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Beklentim elimden geldiğince kendimi geliştirmek...”(K7)

Keman öğretmeni olmayı amaçlayan ya da akademik kariyer beklentisi içinde olan katılımcıların ise, daha yüksek başarı beklentisi içinde olup, derslerinde daha yoğun bir program içeriği sunulmasını istedikleri ve performans deneyimini yaşamaya istekli oldukları görülmüştür. Burada bazı katılımcının özellikle vurgu yaptığı düşünce; her öğrencinin seviyesine ve beklentisine göre program yapılması ve değerlendirilmesidir.

Katılımcılardan çoğu, eksiklerini kapatmaya, derslerde bu konulara uygulamalı yer verilmesine ve performans deneyimine önem vermektedir. Derslerde üzerinde yeterli çalışma yapılmayan eksiklerin performanslarını olumsuz yönde etkilediği ayrıca gözlemlenmiştir.

“...Bence, ders saati yetersiz kalıyor. Bazen kendi başıma halledemeyeceğim problemlerle karşılaşıyorum kendim çalışırken ama, bir hafta daha beklemem gerekiyor. Bölüm olarak derslerimiz yoğun olduğu için, bireysel olarak çalışmaya yeterince zaman kalmıyor... Kendim çalışırken yaşadığım problemleri aşmak istiyorum derste”(K8)

“...Derste eksik olduğum şeylere yönelmek ve çalgımda eksiklerimi kapatarak ilerlemek istiyorum ve istediğim eserleri çalabilmek için gereken seviyeye gelebilmek istiyorum. Kemanı öğretmeyi de öğrenmek istiyorum. Keman konusunda olabildiğince gelişip, eksiklerimi kapatmak istiyorum. Sonuçta, aldığımız bir eğitimin ürününü sergilemiş oluyoruz performans yaparken. Kendi hatalarını ve eksiklerini görüyorsun, bu çok önemli bence. ”(K5)

Akademik kariyer hedefleyen ve konservatuarı kazanamadığı için, Müzik Eğitimi Bölümüne gelen iki katılımcı bu bölümün kendi beklenti ve amaçlarını karşılamadığını ayrıca, keman eğitimi olarak da, daha yoğun bir program beklediklerini belirtmiştir. Özellikle K3, diğer derslerin yoğunluğundan dolayı çalgısına istediği kadar vakit ayıramadığını belirtmiştir.

“... Keman dersinden beklentim, ne kadar ilerleyebildiğimi ve her gün ne katabildiğimi görmek. Bu konuda bir şeyler başarabildiğimi görmek istiyorum... Teknik ve müzikal olarak her konuda beni geliştirecek etütler, egzersizler çalışmak ve öğrenmek istiyorum. Akademik olarak gelişmek istiyorsam, yoğun bir program isterim. Herkesin bireysel eksikliğine, dersten beklentisine, ulaşmak istediği seviyeye göre program oluşturulmalı ve izlenmeli bence... Ben enstrümanıma daha fazla vakit ayırmak istiyorum, ama burada bu olmuyor. Çünkü, diğer dersler de çok sayıda ve çok yoğun. Bu da beni üzüyor...”(K3)

“... Önceliğim konservatuardı. Konservatuarı kazanamadığım için buradayım ama beklentilerimi pek karşılamıyor eğitim olarak. Ben sadece keman çalmak değil, müzikal anlamda da kendimi geliştirmek ve çalgıyı da o şekilde çalabilmek istiyorum...”(K9)

Keman öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların beklentileri arasında, diğer katılımcılardan farklı olarak “kemanı öğretmeyi öğrenmek” de bulunmaktadır.

“... Beklentim, tamamen öğretmeyi öğrenmek. Bir çocuğa müziği ve kemanı nasıl öğreteceğimi öğrenmek, eser sıralaması, farklı teknikler. Bunları hangi yolla ve nasıl öğreteceğimi de öğrenmek istiyorum... (K2)

“...Öğrenmeyi de, öğretmeyi de seviyorum. Bu yüzden buradayım ve her ders yeni bir şeyler öğrenip, seviyemi hedefim doğrultusunda ilerletmek istiyorum...”(K4)

Amacı, piyano ya da müzik öğretmeni olmak arasında henüz netleşmemiş olan K6; piyano dersinin daha programlı ve disiplinli olmasından dolayı, piyano ile

performans yapmanın ona daha yakın geldiğini belirtmiştir ve keman dersinden beklentisinin de programlı ve sistemli olunması yönünde olduğunu belirtmiştir.

“...Belli bir program içerisinde olmasını istiyorum. Çaldığım parçanın karakterini, nasıl çalacağımı, çaldığım esere yardımcı olabilecek çalışmalar yapmayı istiyorum. Eksik olduğum konularda, performans esnasında problem yaşıyorum. Bu yüzden, keman konusunda eksiklerimi kapatmak benim için önemli... Açıkçası piyanoda performans yapma konusunda daha istekli buluyorum kendimi. Daha programlı ve sistemli olduğu için böyle oluyor sanırım...”(K6)

4.2. Motivasyon

4.2.1. Performans öncesi;

4.2.1.1.“Eseri sevmek” koduyla ilgili bulgular:

Katılımcıların, performans öncesi çalışma sürecindeki motivasyonlarına bakıldığında birçoğunun çaldıkları eser ve etüde göre motivasyonlarının değiştiğini belirttikleri görülmüştür. Sevdikleri bir eseri çalışıyorlarsa çalgı çalışma ve performans yapma konusunda motivasyonlarının yüksek olduğunu, sevmedikleri bir eseri çalışıyorlarsa da motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca, sevdikleri bir eseri çalmalarının performans anında ise; daha hissederek çalmaları, konsantrasyon oluşturmaları ve böylece daha az kaygı yaşamaları konusunda yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, keman öğretmeni olmak isteyen ve akademik kariyer hedefleyen katılımcılarda bu sayı azdır. Çalgılarında, teknik ve müzikal anlamda kendilerini daha çok geliştirmek istedikleri için, eser seçimine çok fazla önem vermemekte oldukları görülmüş, gelişmelerini sağlayacak her esere açık oldukları gözlenmiştir. Ancak yine de eser seçiminin, tüm katılımcıların motivasyonunu arttırdığı görülmüştür.

“...Zevk alabileceğim ve seviye olarak çok zor olmayan eserler çalmak istiyorum, böylece daha istekli çalışabilirim...”(K1)

“...İstediğim eserleri çalabilmek istiyorum, zor olsalar bile o seviyeye doğru ilerlemek isterim her derste... Performansımın iyi olması için daha çok çalışıyorum ama bunun eseri sevip sevmemekle de çok alakası var bence. Sevdiğim ve çok çalıştığım bir eseri çalacaksam, daha az kaygı yaşıyorum...”(K4)

“... Motivasyonum, çalacağım esere göre değişiyor. Eğer sınavda sevmediğim bir şey çalacaksam, motivasyonum düşüyor...”(K6)

Ayrıca K5 kişisi, eseri sevmenin yanı sıra çaldığı eser kendi seviyesinden daha kolay bir seviyede olduğunda, daha rahat performans yaptığını ve kendisini daha özgüvenli hissettiğini belirtmiştir.

“... Parçayı sevip sevmemekle de alakası var bence. Eğer sevdiğim bir eseri çalıyorsam, daha istekli ve sıkılmadan çalışıyorum, hem de daha çok çalışıyorum. Böylece, performans esnasında daha az kaygı yaşıyorum... Eser seviye olarak bana göre biraz daha düşük olursa, daha rahat çalışıyorum. Sınavda da, daha az kaygı yaşamış oluyorum, performans anında daha güvenli çalabiliyorum ...” (K5)

4.2.1.2.“ Gelişim göstermek” koduyla ilgili bulgular:

Tüm katılımcılar, performans yapmanın çalgı eğitimlerindeki gelişimlerinde ve motivasyonlarında olumlu yönde etkili olduğu görüşündedirler. Performans yapacak oldukları zaman daha yoğun ve programlı bir şekilde çalıştıklarını, böylece bu süreç içinde gelişim gösterdiklerini dile getirmişlerdir.

Özellikle akademik kariyer amaçlayan ya da keman öğretmeni olmayı amaçlayan katılımcıların; performans yapma, çalgılarını geliştirme ve topluluk karşısında kendi yeterliliklerini paylaşma konusunda daha istekli oldukları görülmüştür.

“...Çalışıp belli bir seviyeye geldikten sonra, o yaptığın işi ortaya koyuyorsun. Benim için emeklerimin karşılığını almak gibi bir anlamı var. Sonuçta hiç performans yapmazsan, tek başına odada mükemmel de çalsan, kimse bilmez ve

yaptığın şeyin karşılığını alamamış gibi olursun. Performans yaparak insanlara da kendini ve emeğini göstermiş oluyorsun... Çalışma sürecinde, gelişıyorsun zaten hazırlandığın için ve motivasyon artıyor ama, uzun bir süre olduğu için düştüğü zamanlar ya da isteksizliğimizin arttığı da oluyor... ”(K9)

“...Bence performansın, hem olumlu hem de olumsuz etkileri var. Olumlu olarak motivasyonu arttırıyor, enstrümana bağlanmayı sağlıyor ve daha çok çalışmayı sağlıyor. Performans bir ödül bence. Başarın arttıkça bu konuda o kadar istekli olursun ve ekstra performanslar yaparsın, konser gibi mesela. Olumsuz yönü de, bireysel olarak kaygı veya stres yaşıyorsun, performans yapacak olduğun için...”(K2)

“... Her performansında bir gelişme görmek isterim. Bence, bu yüzden aradaki o eğitim sürecini iyi değerlendirmek gerekir... Kendimi geliştirmek istiyorum, emek veriyorum ve bunu da, başka insanların görmesini isterim...”(K3)

“... Performans yapacaksan, daha fazla çalışman gerekiyor ve daha çok şey öğrenmiş oluyorsun. Aynı zamanda sorumluluk duygusu da yüklediğini düşünüyorum...”(K4)

“... Her performans, bir sonraki performans için bir ders oluyor bence. Mesela, çok heyecandan kötü bir performans yaptıysam, heyecanımı engellemem gerektiğini görüyorum... Performans yapacaksam, daha çok çalışıyorum...”(K5)

“... Daha planlı ve programlı bir çalışma sürecine giriyorsun böylece, bu da motivasyonu arttırıyor...”(K6)

Çalgısını öğrenme amacıyla yüksek beklenti içinde olmayan, müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcılar; performans yapmanın çalgılarında gelişim göstermelerine katkı sağladığını ancak buna rağmen daha az istekli olduklarını belirtmişlerdir. Başka bir deyişle; performans yapmanın, bu kişilerin motivasyonlarını belli bir ölçüde arttırdığı görülmüştür.

“...Performans yapmak için, daha çok çalışmak gerekiyor. Bu yüzden çalgı gelişimine katkısı olduğunu düşünüyorum ama bu konuda kendimi pek istekli görmüyorum çünkü, çok stres yaşıyorum...”(K1)

“...Çalgında gelişmeni ve kendini aşmanı sağlıyor bence. Ama ben kendimi performans yapma konusunda pek istekli görmüyorum...”(K7)

K8 kişisi; zorunlu kalmadığı durumlar ya da öğretmenin ısrar etmediği durumlar dışında, kendi isteğiyle performans yapma girişiminde bulunmadığını ve bu konuda istekli olmadığını belirtmekle birlikte, performans yapacak olmanın çalgı çalışma sürecine olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir.

“...Mesela, derste sadece öğretmenimiz dinlediği için, çok heyecan yaşamıyoruz. Kendimiz sadece öğretmen dinleyeceği için bireysel olarak da daha gevşek bir çalışma yapıyoruz. Ama, performans yapacak olduğumuz zaman daha disiplinli oluyor ve bu, çalışma aşamana da yansıyor ve sorumluluk duygusunu arttırıyor. Böylece çalgında da seviyeni ilerletmiş oluyorsun bu da, çalgına karşı olan motivasyonuna da yansır bence. Ama, ben performans yapmayı pek sevmiyorum ve istekli değilim. Özellikle zorunda kalmadığım durumlar dışında, öğretmen yapmamı isterse ve teşvik ederse, o şekilde performans yapıyorum. Kendim bu konuda istek ve çaba göstermiyorum...”(K8)

4.2.1.3.“Öğretmen desteği” kodu ile ilgili bulgular:

Performans öncesindeki eğitim sürecinde, katılımcıların motivasyonunu etkileyen en önemli etkenlerden birisinin öğretmen desteği olduğu saptanmıştır. Katılımcıların tümü, öğretmen ile performans konusunda konuşmalar yapmanın, öğretmenin motive edici davranmasının ve destek olmasının önemine vurgu yapmıştır. Performans yapma konusunda isteksiz olan öğrencilerin bile, öğretmen desteği ve teşviki ile, çalgı çalışma ve performans yapma konusunda motive oldukları görülmüştür.

“...Öğretmenim, performans konusunda motive edici konuşmalar yapıyor, bazen o iyi oluyor. Öğretmenin her durumda pozitif tutum sergilemesini isterim, yoksa isteksiz olabiliyorum...”(K1)

“... Desteklendiğini bilmek önemli bir durum. O sayede daha motive olabiliyorsun... Derslerde, öğretmenle performansla ilgili konuşmalar yapıyoruz. Bazı olumsuz düşüncelerimi, bu şekilde yenmeye çalışıyorum... Topluluk önünde çalmam konusunda teşvik ediyor. Eğer derse biri girse, onun da dinlemesini sağlıyor, bu sayede biraz alışıyorum...”(K2)

“... Öğretmenin motive edici konuşması çok önemli. Bazen çalıştığım eserle ilgili bir sorun olduğunda, öğretmene söylüyorum ve o da, yapabileceğimi söyleyip kendimi güvenmemi söylüyor. Bu da, beni motive ediyor...”(K6)

“... Performansa doğru giden süreçte, illa ki; düşüşlerimin ve moral bozukluklarımın olduğu olacak. Bu durumlarda öğretmenimin destek olması gerekir. Bu şekilde motivasyonum ve performansım yükselebilir...”(K9)

Ayrıca, katılımcılardan bazıları; öğretmen desteğinin yanı sıra, öğretmenin çalgısını derste kendileriyle beraber çalmasının da, motivasyonlarını arttırdığını ve dersi daha zevkli bir hale getirdiğini dile getirmiştir.

“... Öğretmenin, bana önerilerde bulunması, destek olması ve derste benimle beraber çalması motivasyonumu da performansımı da artırıyor...”(K7)

“...Öğretmenim, çalacağım eser ve etütte yaşadığım teknik sorunları aşmam için çeşitli egzersizler gösteriyor. Bunları uygulamam iyi oluyor, gelişim gösteriyorum. Öğretmenimin bana örnekleyerek çalması da iyi oluyor ya da, öğretmenimle beraber aynı anda çalmamız beni daha çok motive ediyor ve dersim daha verimli geçiyor... Öğretmen, performanstan önce bana olumsuz yaklaşmamalı bir de “yetişemeyeceksin, olmamış..” gibi sözler söylemesi, motivasyonumu düşürür ve isteksizlik yaratır...”(K4)

“...Performans ve sınavla ilgili, öğretmenimin rahatlatmaya çalışması ve desteklemesi önemli. Böyle olunca, biraz da olsa rahatlatıyor ve performansa karşı olan tutumuma da olumlu yansıtıyor. Derslerde anlayışlı olması, benim performansımın verimini de artırıyor... Bir de, öğretmenin benimle beraber çalması, beni rahatlatıyor ve stresimi azaltıyor...”(K5)

Ayrıca, müzik öğretmeni olmayı hedefleyen ve performans yapma konusunda isteksiz olan bir katılımcının; öğretmen desteği ya da zorunlu bir durum olmadıkça, performans yapma konusunda bir adım atmayacağı ya da gönüllü olmayacağı görülmüştür.

“... Aslında, performans yapma konusunda pek istekli olduğum söylenemez. Öğretmenim bu konuda teşvik ederse ve yapmamı isterse, o şekilde zaten performans yapıyorum. Bunun sebebi de, topluluğa çalacak olmak tedirgin ediyor beni...”(K8)

Buna ek olarak, öğretmen ile yapılan görüşmede öğretmen; hazırlık sürecinde öğrencilerle yaptığı konuşmalarda onları rahatlatmak için verdiği tavsiyelerden bahsetmiştir. Onlara; kendileri için çalmalarını, kaygılanmamalarını ve not için çalmamalarını, performans yapmadan önce mutlaka aile ya da arkadaşlarına bir performans yapmalarını önerdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen, performans anında da, ne kadar aksilik yaşanırsa yaşansın bunlardan etkilenmeyecek kadar yoğun çalışmalarını önerdiğini de belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmede de öğretmen desteğinin, öğretmenin verdiği tavsiyelerin öğrencilerin rahatlamasına yardımcı olduğu ve bu desteği hissettiklerinde hem performans yapma, hem de çalgı çalışma konusunda daha iyi motive oldukları görülmüştür.

4.2.2. Performans anı;

4.2.2.1.“Prova” kodu ile ilgili bulgular:

Prova yapmanın önemi, katılımcıların çoğu tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar, yeterli provanın kendilerine performans anında yaşanabilecekleri gösterdiğini, rahatlama sağladığını ve heyecanı azalttığını belirtmişlerdir. Özellikle, iyi geçen provanın performans anında motivasyonu arttırdığını ve özgüveni yükselterek performans başarısını arttığını belirtilmiştir.

“... Prova yapılması, bir ön hazırlık olabiliyor. Gerçek performans sırasında biraz daha tedirginliği atmış oluyoruz bu sayede, eğer provamız iyi geçtiyse tabi...”(K6)

“...Prova yapmak, performansa artık daha iyi odaklanıp hazır olmamızı sağlıyor. Performans esnasında provamızın iyi geçtiğini, ya da daha önce zaten çaldığımızı düşünerek, ya da orda yaptığımız hataları görüp burada onu yapmamaya çalışabiliriz böylece, daha iyi bir performans yapabiliriz bence... Provada iyi çaldıysam onu aklıma getiriyorum ve olumlu düşünmeye çalışıyorum bu şekilde. Performans esnasında bunu düşünmek bana destek oluyor...”(K7)

“... Performansa hazırlanırken, performans anında olabilecek olumsuzluklara karşı bence, önceden hem zihinsel hem fiziksel açıdan da hazır olmalıyız. Bu yüzden prova olduğu zaman olacakları görüp önlem alabiliriz ve buna kendimizi hazırlayabiliriz ya da kaygılarımızı bu şekilde atabiliriz veya moral bulabiliriz...”(K9)

Yeterli provanın ve provada başarılı olmanın ise katılımcıların kendilerine olan inançlarını ve özgüvenlerini arttırdığı görülmüştür.

“...Topluluk içinde çalma ve heyecanı yenme konularında, provanın biraz yardımı oluyor. Prova yaptığımızda, hem o ortama alışmış oluyoruz, hem de performansımızın nasıl olacağını görmüş gibi oluyoruz. Özellikle provada iyi çalınca, çok büyük motivasyon oluyor çünkü, orada da arkadaşlarından olumlu eleştiriler alıyorsun. Yani bu da; çalgı performansında da, motivasyonumda da yardımcı oluyor...”(K2)

4.2.2.2. “Beğeni kazanmak” kodu ile ilgili bulgular:

Katılımcıların, performans hakkında performans yapmadan önceki motivasyonlarının amaçlarına göre farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Çalgısı konusunda, akademik kariyer yapmayı ve keman öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcılar; performans yapmanın çalışmanın ürününü sergileme ve kendini kanıtlama imkanı sunduğunu ayrıca, sahnede kendini müzik yoluyla ifade ederek

dinleyicilerle iletişim kurmanın bir yolu olarak gördüğünü dile getirmiştir. Bu katılımcıların performans yapma konusunda daha istekli oldukları anlaşılmaktadır.

“...Bence, yapabildiğin ve başarabildiğin şeyleri insanlara göstermek güzel bir şey ve beni motive ediyor. İnsanların karşısında; kendini, çalışmalarının emeğini ve müziğini ifade ediyorsun... Dinleyicilerden duyduğum şeyleri dikkate almak önemli bence. Bunları çalışmana yansıtıp, daha sonraki performanslarda gelişim göstermeni sağlayabilir...”(K2)

“... Ben, performans yapmanın insanda farkındalık yarattığını ve motivasyon oluşturduğunu düşünüyorum. Ayrıca birçok insan seni dinliyor ve çalışmanın emeğini sergilemiş oluyorsun. Evde kendi kendime çalsam, kimse benim performansımı bilmeyecek. Hem de başka insanların fikirlerini de öğreniyorsun...”(K3)

“...Ben, genelde performans yapacağım zaman, herkesin benim için ve beni dinlemek için orada bulunduğunu, bana vakit ayırdığını düşünmeye çalışıyorum. Böyle düşünebildiğim zamanlarda o an çalmaktan haz alıyorum ...”(K4)

“... Ben, topluluk karşısında performans yapmayı, müzik yoluyla yapılan bir iletişim olarak görüyorum... Kendi kendine odada harikalar da yaratsan, kimse seni bilmeyecek ve çalışmalarının karşılığını alamamış gibi olursun. Performans yaparak; hem kendini kanıtlıyorsun, hem de dinleyicilerin fikirlerini de almış oluyorsun...”(K9)

4.2.3. Performans sonrası;

4.2.3.1. “Performans Başarısı” koduyla ilgili bulgular:

Katılımcıların tümüne göre başarılı performans; çalgı eğitim sürecinde bir sonraki performans için çalışmaya motive olmalarına ve özgüven kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, başarılı performans hem motivasyonu, hem de özgüveni etkilemektedir.

“...Hatalarım oldu ve orta derece bir performans yaptım ama, bu beni daha sonraki performanslar için yine de motive etti. Çünkü, bana göre çok kötü bir performans değildi ...”(K1)

“...Her performans, bir öncekine göre çalgımda daha gelişmiş oluyorsam ve bu performans başarıma da yansiyorsa, bu beni çalgıma daha çok motive eder ve özgüvenim artar... Bu performans videomu izlemek, benim için iyi oldu ve kendi performansımı da beğendim. Bundan sonra her aşamada motivasyonumu daha yüksek tutmaya çalışacağım...”(K2)

“...Başarılı olduysam ve performansımı kendimde beğendiysem, özgüvenim yerine geliyor ve performans yapma konusunda bir dahaki sefere daha istekli oluyorum...”(K5)

“...Kendimle yarışıyorum ve her zaman kendi seviyemde en iyisini yapabileceğimi düşünüyorum. Başarısız olsam da, bunu başka zaman telafi edebilirim diye düşünüyorum. Ama tabi ki benim için başarılı performans emeğinin karşılığını güzel bir şekilde aldığım için daha etkili oluyor ve bu da, kendime güvenmemi, çalgıma daha hakim hissetmemi sağlıyor...”(K6)

Bazı katılımcılar ise, başarısız oldukları durumlarda da motive olabileceklerini, hırslanacaklarını ve dinleyicilere daha iyisini yapabileceklerini göstermek konusunda daha çok motive olacaklarını belirtmişlerdir.

“...Başarılı performans da, başarısız performans da beni motive eder. Çünkü, aslında elimden gelenin en iyisini yapabileceğimi biliyorum ve başarısız olduğumda da bir dahaki sefere başarılı olarak bu olumsuzluğu kapatmak istiyorum, kendim için...”(K3)

“...Başarısız olsam bile hırslanırım çünkü, bir dahaki sefere bunun telafisini yapmak isterim ve aslında yapabildiğimi göstermek için daha çok çalışırım...”(K4)

4.2.3.2. “Olumlu ve olumsuz eleştiri” koduyla ilgili bulgular:

Olumlu eleştirilerin katılımcıların tümünün, hem çalgı çalışma hem de çalgı performansı yapma konusundaki motivasyonunu önemli derecede etkilemekte olduğu görülmüştür.

“...Kendim çalarken kendimi beğeniyorum ama bu yeterli gelmiyor bana. Beni dinleyen kişilerin de beğenmesi ve güzel şeyler söylemesi benim için önemli. Bu da insanı motive ediyor çünkü ve insan emeğinin karşılığında güzel şeyler duymak istiyor... İleriki performanslar için de hem moral motivasyonu arttırıyor, hem de özgüven oluşmasını sağlıyor bence...”(K2)

“... Olumlu eleştiriler almak tabi ki güzel ve motive edici ama, bir yandan da; bir süre sonra insanın rahatlmasına, çok iyi olduğunu düşünmesine, hatalarını görmezden gelmesine ve bundan sonraki performansına çok hazırlanmamasına neden olabilir gibi geliyor. Bu yüzden ben olumsuz eleştirileri daha çok önemsiyorum. Ama, tabi ki güzel eleştiriler de mutlu edip motive ediyor...”(K3)

“...Kötü performans yapmak ve beğenilmemek moral bozucu oluyor benim için. Beğeni kazanmak ve güzel yorumlar almak da, tabi ki motive edici oluyor. İnsanların benim performansıyla ilgili düşünceleri beni etkiler özellikle de, öğretmenim ve arkadaşarımdan duyduğum güzel şeyler benim çalgıma daha çok bağlanmamı ve çalışma motivasyonumun devamlılığını sağlar...”(K5)

“...Duyduğum güzel şeyler beni bu konuda motive ediyor, hırslandırıyor...”(K6)

“... Olumlu eleştiriler almak beni motive eder. İnsanların beni değerlendirmesi ve yorum yapması, benim için önemli...”(K7)

Farklı amaçlarda olan bazı katılımcılar, olumsuz eleştirilerin çalgı çalışma konusunda daha çok hırslandıracağı ve motivasyonlarını yükselteceğini vurgulamışlardır. Müzik öğretmeni olmak isteyen bir katılımcı da; olumsuz eleştirilerden olumsuz yönde etkilenmeyeceğini ve çalışma konusunda motive olacağını belirtmiştir. Olumsuz eleştirilerin, özgüveni sarsmakta ancak, çalışma konusundaki motivasyona pozitif şekilde yansımakta olduğu görülmüştür.

“... Bazen, sen iyi çaldığını düşünüyorsun ama, birisi senin fark etmediğin bir şeyi görüp sana söyleyebiliyor ve bu sayede eksiklerinin farkına varmış oluyorsun. Özgüveni düşürüyor ama bu yüzden gelişmeye katkı sağlayacağı için olumsuz eleştirileri de önemsiyorum...”(K3)

“... Olumsuz tepkilerden kötü yönde etkilenmem ve motivasyonumu çok fazla etkilemez. Eleştirilsem de, motivasyonum tam aksine hatta artar. Beni eleştiren kişilere kendimi kanıtlamak için sonraki performansına daha çok çalışırım...”(K4)

“...Ama, eleştirilsem de motive olurum çalışma konusunda. Çünkü, geçmiş eğitimimde çok eksikim var ve kapatmak istiyorum... Eleştiriyi iyi ya da kötü olarak algılamam. Her iki şekilde de değerlendirilmek benim hoşuma gider. Eleştirilmek de, beni çalışma konusunda hırslandırıp motive eder...”(K7)

“...Eleştirilmek de motive edebilir beni daha çok çalışma konusunda...”(K9)

K6 ise, kendisini olumsuz yönde etkileyecek olan eleştirileri dikkate almayacağını belirterek, motivasyonunu olumsuz etkileyecek durumları görmezden gelmeyi tercih etmektedir.

“... Motivasyonumu düşürecek eleştirileri dikkate almamaya çalışıyorum çünkü, benim performansımı daha kötü etkiler ilerde...”(K6)

Olumlu ve olumsuz eleştiri konusunda bazı katılımcıların, eleştiri yapan kişilere verdiği değer oranında eleştiriyi önemseyip önemsemediği görülmüştür. Bu katılımcıların, en çok öğretmenlerinin ve fikirlerine değer verdikleri arkadaş ya da tanıdıklarının yaptığı eleştirileri daha çok önemsemekte oldukları görülmüştür.

“...Özellikle, öğretmenimden olumlu eleştiri duymak çok motive eden bir şey...”(K1)

“... Olumsuz eleştirilere de dikkat edip çalışmama yansıtmaya çalışıyorum daha iyi çalabilmek için ama eleştiren söyleyen kişiler ve söyleme şekli önemli. Motivasyonumu düşürecek eleştirileri pek dikkate almamaya çalışıyorum...”(K2)

“...Performanstan sonra çoğunluk tarafından olumlu tepkiler olmak hoşuma gidiyor tabi ki özellikle öğretmenlerim tarafından beğenilmek çok motive ediyor. Özellikle yaşadığım aksiliklere rağmen performans esnasında olumlu şekilde değerlendirilmek beni çok motive etti. Çünkü demek ki daha az kaygı yaşayıp daha kendi performansımı gösterdiğim bir performansında çok daha başarılı olup daha da güzel yorumlar duyabileceğim...”(K3)

“...Hatalarım öğretmenim ya da seviyeme yakın bir arkadaşım tarafından eleştirilmesine açığım ama yine de bunları duymak motivasyonumu olumsuz yönde etkiler...”(K5)

“...Öğretmenimden alacağım olumsuz tepkiler onu hayal kırıklığına uğrattığım için beni daha çok üzer... Beni izleyen ve müzikle ilgili olan bir topluluğun beni beğenmesi ve güzel yorumlarda bulunması beni çok motive eder mesela...”(K7)

“... Önem verdiğim kişilerin görüşleri benim için daha önemli. Olumsuz eleştirilmekte fikrine güvendiğim biri tarafından yapılıyorsa daha iyi performans yapabilmek için benim motivasyonumu arttırır...”(K9)

Katılımcılar arasında müzik öğretmeni olmayı hedefleyen iki kişi, olumsuz eleştirilerin üzdüğünü ve isteksizlik yarattığını belirtmiştir. Bu kişiler, performans yapmak konusunda da çok istekli olmayıp, sadece zorunlu kaldıkları durumlarda performans yapmakta olduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, olumsuz eleştiri ya da performans anında karşılaştıkları olumsuzluklardan da diğer katılımcılara göre daha çok etkilenmektedirler.

“...Topluluğun içinde olumsuz yönde eleştirilmek benim motivasyonumu düşürüyor ve güvenim kırılıyor. Bu da bana kendimi kötü hissettiriyor...”(K1)

“... Öğretmenimden gelen olumsuz eleştiriler beni üzebilir ve bu durumu düzeltmek için daha çok çalışabilirim. Ama, onun dışında başka kişiler beni çok kötü eleştirecek olurlarsa bu durum beni üzer ve isteğimi kırar...”(K8)

K7, müzik ğretmeni olmak istemesine rağmen diğerk müzik ğretmeni olmak isteyen katılımcılardan farklı olarak, olumsuz eleştirilerden olumsuz yönde etkilenmeyeceğini belirtmiştir.

“... Olumsuz tepkiler veya eleştiriler duysam da, bu beni daha çok motive eder yani hırslandırır. Çünkü seviyemi ilerletmek istiyorum ve bunu insanlara göstermek isterim...”(K7)

4.3. Kaygı

4.3.1. Performans öncesi:

4.3.1.1.“Hazır olma durumu” kodu ile ilgili bulgular:

4.3.1.1.1. “Yetersiz çalışmak” ile ilgili bulgular:

Katılımcıların çoğı, yetersiz çalışmanın kaygıya yol açtığını ve performans anında da problemler yaşanmasına yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca yeterli çalışamamanın düşük özgüvene yol açtığı ve performansı da olumsuz etkileyerek başarıyı düşürdüğü görülmüştür.

“... Performans yapmama az zaman kalmışsa ve hala yapamadığım ve teknik zorlukları aşamadığım kısımlar varsa, olumsuz olarak etkileniyorum. Daha çok kaygı duyuyorum ve özgüvensiz oluyorum...”(K1)

“... Eğer yeterince çalışamadığımı düşünüyorsam, olumsuz etkileniyorum. Müzikal olarak hiçbir şey düşünemiyorum ve yapamıyorum. O sırada, sadece notayı çalmaya çalışıyorum çünkü... Ben genelde kaygı duymamak için daha fazla çalışmaya çalışıyorum hep, o an bir sorun olduğunda, performansım en az şekilde etkilensin diye...”(K2)

“...Performans kaygısı yaşamamda çok fazla etken var. En önemlisi, “yeteri kadar çalışabildim mi?”. Kendimi yeterli hissetmem çok önemli çünkü. Derslerimizin yoğunluğunda çalgıma çok vakit ayıramıyorum bazen ve bu beni üzüyor. İstedığım

kadar çalışamadığım için kendimi yetersiz hissediyorum, kaygılı oluyorum ve motivasyonum da düşüyor...”(K3)

“... Performans yapacaksan, zaten daha fazla çalışıyorsun bence. Ama yine de kaygı oluyor, özellikle de zorlandığım kısımlar varsa... Kendimi hazır hissedersen, hiçbir şeyden olumsuz etkilenmem...”(K4)

“...Çok çalıştığım ve emin olduğum bir şeyi çalışırsam, kendimden biraz daha emin çalışıyorum. Yani biraz daha az kaygı yaşıyorum...”(K5)

“... Yeterli hazırlanamamış ve bazı teknik sorunları halledememiş olarak performans yaptığımda, aklımda hep o takıldığım kısımlar olur. O kısımları düşünmekten başka bir şey düşünemem, odaklanamam. Bu yüzden de, devamlı hata yaparım öyle durumlarda...”(K7)

“... Özellikle yetersiz çalıştığım zamanlar, çok kaygı yaşıyorum. Elimden geldiği kadar çalışıp hazırlanabildiğim durumlarda kendimi yeterli hissedip, çok aşırı bir kaygı yaşamıyorum...”(K8)

Katılımcılardan 2’si ise, performanslarına yeterince hazırlanamadıkları durumda kaygılı ve içsel olarak olumsuz hissettiklerini, ancak bunu performans esnasında dışarıya yansıtmayacaklarını belirtmişlerdir (Bu kişilerin özgüveninin daha yüksek olduğu ve performanslarında kaygılarını gözle görülür şekilde yaşamadıkları, diğer katılımcılara göre daha az kaygı semptomu gösterdikleri gözlenmiştir).

“...Kaygı hissetsem de, belli etmemeye çalışıyorum. Aslında dışarı yansıtmamaya çalışıyorum ama içten etkileniyorum bu durumdan...”(K4)

“...Yetersiz çalışmış olsam da, kendime güvenim olur aslında. Ama esere güvenim yoksa bir tedirginlik olur. Çünkü ben aslında çalışan ve yapan biriyim, ama sağlam dururum ve hazır olmadığımı dışarıya yansıtmam. İçsel olarak etkilenirim bu kaygıdan, ama dışardan bakanlar anlamaz...”(K6)

4.3.1.1.2. “Ezbere çalmak” ile ilgili bulgular:

Bazı katılımcılar, performans anında ezbere çalmanın kaygıyı arttırdığını ve motivasyonu düşürdüğünü belirtmişlerdir. Bu katılımcılar, müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcılardır. Ayrıca, ezbere çalmanın konsantrasyonlarını olumsuz etkilediği ve o anda en ufak bir hatanın tüm performansı etkileyebildiği ve başarısız bir performansa yol açabildiği görülmüştür.

“... Ezbere çalma konusunda korkularım oluyor ve bu isteksizlik yaratıyor bende...”(K1)

“...Performans anında en çok, “ezbere çalacağım eseri unutmuyum?” diye kaygılı hissediyorum ...”(K6)

“... Ezbere çalacak olmak, motivasyonumu düşürüyor. Çünkü konsantrasyonum bir anlığına dağılsa, her şeyi unutacakmışım gibi hissediyorum...”(K7)

“... Ezbere çalmam gereken zamanlarda unutuyorum veya takılıyorum o an. Ezbere çalacağımda daha çok kaygı duyuyorum, bu da performansıma odaklanmamı engelliyor...”(K8)

4.3.1.1.3. “Eşlikçi ve prova etkeni” ile ilgili bulgular:

Performanstan önce prova yapmanın, katılımcılara ortama alışma ve performansını görme açısından yardımcı olduğu görülmüştür. Aksi durumlarda ise, öğrencilerin performans anında daha tedirgin olduğu ve kaygı yaşadığı görülmüştür. Ayrıca yeteri kadar prova yapan katılımcılar, kendilerini daha iyi hazırlanmış hissettiklerinden dolayı, performans anında kaygılarında azalma olduğunu belirtmişlerdir. Eşlikçiyle yeteri kadar prova yapamamanın da, katılımcıların kaygı yaşamalarına ve performans yapma konusunda motivasyonlarının düşmesine sebep olduğu, ayrıca performans anında da daha fazla kaygı yaşadıklarından başarısızlıkla sonuçlandığı görülmüştür.

“...Performans yapmaya ve ortama alışmamız için, performanstan önce prova yapmamız iyi oluyor. Kaygım biraz daha azalıyor...”(K2)

“... Prova olması performans açısından iyi oluyor, bence verimi artırıyor...”(K6)

“... Bazen eşlikçiyle çok fazla prova yapamıyoruz. Bunlar tam olmadığı için de, motivasyonum düşüyor. Performans anında da, bunu düşündüğüm için hiçbir zaman tam istediğim gibi performans yapamıyorum... Benim, o ortama alışmam gerek ve orada birkaç kez prova almalıyım. İnsanların orada oluşuna alışmalıyım. O zaman, daha rahat performans yapabilirim... Ben tek çalmayı sevmiyorum. Orkestrada ya da piyano eşlikli olarak çalmayı daha çok seviyorum. Çünkü, o zaman muhattap aldığım başka insanlar oluyor ve dinleyiciler ya da orada olanlar dikkatimi çekemiyor...”(K5)

“... Eşlikçiyle fazla çalışamadığımız zamanlarda ve prova yapmadığımız zamanlarda daha fazla kaygı yaşıyorum...”(K8)

Bir katılımcı, eşlikle birlikte çalmak uyum gerektirdiğinden ve o an yaşanabilecek aksiliklerin asıl performans yapan kişinin moral ve dikkatini olumsuz yönde etkilediğini düşünmesinden dolayı, tek başına performans yapmanın kendisi açısından daha iyi olduğunu belirtmiştir.

“...Eşlikle çalarken, aramızdaki uyuma dikkat etmek zorundayım ve uyum için daha çok prova yapmak gerek. Ama tek başıma çalarken, kendimi daha rahat hissediyorum ...(K3). (Katılımcı, performansı esnasında söylediği gibi tek başına yaptığı etüt performansında daha iyi konsantre olabilmiş ve daha iyi bir performans çıkarmıştır. Piyano eşlikli eserinde ise, daha kaygılı ve aceleci olduğu, beklenmeyen hatalar yaptığı ve hatalarının da motivasyonunu düşürdüğü gözlenmiştir).

Diğer bir katılımcı ise, tek başına performans yapmanın daha çok kaygı yarattığı, eşlikle çalmanın hem kendini yalnız hissetmemek açısından, hem de müzikal olarak daha zevk vermesi açısından kendisi için daha iyi olduğu görüşündedir.

“...Tek başıma çalacaksam, kaygılanıyorum ve kendimi yalnız hissedebiliyorum. Keman performansında piyano eşliği ya da orkestra eşliği olmalı. Böyle olduğunda hem kendimi daha iyi hissediyorum, hem de zevk alabiliyorum ve daha iyi konsantre olabiliyorum...”(K5). (Katılımcının performans yaptığı eser, piyano eşiksiz olduğundan dolayı yalnız performans yapmıştır. Performansında; kaygılı olduğu, parmaklarının kasıldığı ve provadan daha düşük bir performans sergilediği görülmüştür).

4.3.1.2. “Eleştirilmek” koduyla ilgili bulgular:

Dinleyiciler tarafından eleştirilecek olmak düşüncesinin, performans yapma konusunda öğrencilerin; kaygısını, motivasyonunu ve performansındaki konsantrasyonunu oldukça etkilemekte olduğu görülmüştür.

“... Performans yapacak olmak kaygı yaşamama sebep oluyor. Benimle ilgili yapılacak olan yorumları düşünüyorum ve bu beni etkiliyor... Aklıma gelen ilk şey, insanların benimle ilgili ne düşünecek olduğu oluyor...”(K1)

“...Çevremdeki insanlardan çok etkileniyorum. Bu da, kaygı ve stresimin artmasına sebep oluyor... Aslında, ben kendi performansımı beğeniyorum ama dinleyicilerden biri beğenmeyince, o yanındakileri de olumsuz etkiliyor bence ve bu da bana olumsuz bir şekilde yansıyor, hissedebiliyorum bunu...”(K2)

“... İyi bir performans yapmak istiyorsam, o an dinleyicileri düşünmemeye çalışıyorum çünkü, bunu düşününce konsantre olamıyorum ve müzikten uzaklaşıyorum...”(K3)

“... Hata yaptığımda, benimle ilgili konuşacaklarını biliyorum ve çalarken de bunu düşünüyorum ve bu beni olumsuz etkiliyor... Sadece öğretmenim dinliyorsa, daha istekli çalışıyorum ama ortamda kalabalık bir kitle olduğunda çekiniyorum. Orada olan insanlara kendimi ispatlama şansım oluyor ama, o an bunu fazla yapamıyorum ...”(K5)

“...Topluluk önünde çalacak olmak, beni tedirgin ediyor. Beni çok eleştirebilecek kişiler olursa, üzüleceğim diye düşünüp etkileniyorum...”(K8)

Katılımcılardan bazıları ise, dinleyici kitlesine göre kaygı yaşadığını ya da kaygı seviyesinin buna göre değiştiğini belirtmişlerdir.

“... Hiç tanımadığım insanlar dinleyecek olsa, hiç problem değil benim için. Tanıdığım kişiler, öğretmenler ve arkadaşlarım dinleyeceği zaman daha kaygılı oluyorum...”(K4)

“... Aslında, beni dinleyecek olan topluluk; müzikle içli dışlı olmayan, müzikle uğraşmayan insanlar olsa, belki daha rahat olabilirim...”(K8)

“... Kaygı yaşamama sebep olan şeyler; bence çok iyi hazırlanamamış olmak ya da, müzik konusunda çok profesyonel bir topluluğun karşısında performans yapacak olmak olabilir...”(K9)

Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcılar, başarısız olmaktan ve hata yapmaktan korktuklarını ve bu konuda daha fazla kaygı yaşayarak, performans yapma konusunda isteksizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“...Performans öncesinde isteksiz olabiliyorum çünkü, bu durum benim için çok stresli oluyor. Her zaman “yanlış yapacak mıyım, çok eleştirilecek miyim?” düşüncesi oluyor aklımda...”(K1)

“... Hata yaptığımda, benimle ilgili konuşacaklarını biliyorum ve bu beni olumsuz etkiliyor...”(K8)

“...Performans yapmak için emek veriyorum ama, o kadar çalışmaya rağmen bu çabamı gösteremezsem diye kaygı yaşıyorum...”(K7)

4.3.2. Performans anı:

4.3.2.1. “Konsantrasyon” koduyla ilgili bulgular:

Verilere göre konsantrasyon sağlayan katılımcılar, performans esnasında kaygı ve çevrelerindeki aksiliklerden daha az etkilendikleri görülmüştür. Kaygı ve konsantrasyon, performans anında birbirini etkilemektedirler. Örneğin; öğrenciler performans anında yoğun bir kaygı yaşıyorlarsa, konsantre olmakta

zorlanmaktadırlar. Başka bir deyişle de, konsantrasyon sağlayan katılımcılar performans esnasında kendilerini motive etmiş ve daha başarılı performans yapmışlardır. Kaygının yoğun hissedildiği durumlarda ise, öğrencilerin performanslarına konsantre olmakta zorlandıkları görülmüştür. Konsantrasyon sağlamak için, kaygıyı bastırmak ve içsel motivasyon sağlamak gerekmektedir. Bu motivasyonu sağlayabilmek için ise, konsantrasyon gereklidir. Başka bir deyişle; kaygı, motivasyon ve konsantrasyon birbiriyle ilişkilidir. En sık belirtilen motivasyon ve konsantrasyon kaynağı ise, katılımcıların çaldıkları eseri sevmeleridir. Seçilen eserin, motivasyonda olduğu gibi, çalışma konusunda teşvik ettiği ve kaygının azalmasına yardımcı olduğu, bunun sonucunda konsantre olmayı kolaylaştırdığı görülmüştür. (Performansından emin olmayan ve kendini hazır hissetmeyen katılımcıların ise, daha çok kaygı yaşadığı ve performanslarına konsantre olmakta zorlandıkları görülmüştür).

“...Performans anında, esere odaklanıp hissederek çalmaya çalışıyorum. Özellikle, eser severek çaldığım bir şeyse, daha rahat odaklanabiliyorum ve o eserle ilgili aklımda hayal kurarak odaklanabiliyorum ama, etütte aklımdan sadece heyecanım ve o sırada öğretmenimin benimle ilgili ne düşündüğü geçiyor ...”(K1). (Sınav performansına bakıldığında, eser severek çaldığı bir eser olduğu için, daha istekli ve daha az kaygılı bir şekilde çaldığı; etüdü ise, daha kaygılı ve titreyerek çaldığı ve esere göre daha fazla hata yaptığı gözlenmiştir).

“... Kafamda, çalacağım eserle ilgili hayal kurmaya ve konsantre olup, zevk alarak çalmaya çalışıyorum. Eğer bunu başarabilirsem, daha iyi odaklandığım için daha güzel bir performans oluyor. Ama, o sırada birilerinin konuştuğunu görürsem ya da duyarsam motivasyonum düşüyor ve bir daha onları düşünmekten konsantre olamıyorum. Sonra bir bakıyorum, çaldığım şey bitmek üzere. Farkında olmadan çalmışım ama, nasıl çaldığımı hatırlamıyorum ve kötü gidiyor. Bu benim için kötü bir durum. Ama her duruma hazır olup, o sırada kendini motive etmek, toparlanmak ve konsantre olmak gerekiyor. Bu performansımda bunu başardım ben...”(K2). (Hata yapmasına ve akord problemi yaşamasına rağmen; akordunu düzelttikten sonra, yeniden başlayıp konsantre sağladığı ve performansına devam ettiği gözlenmiştir).

“...Çalmadan önce, hep herkesin orada bana vakit ayırdığını ve beni dinlediğini düşünüyorum. Böyle düşündüğüm zaman bu bana haz veriyor ve olumlu düşündüğüm için bu performansıma yansıyor... O an olumsuz bir şey olsa ve konsantrem bozulsaydı bile, emeğimin karşılığını görebilmek için ve iyi bir performans yapmak istediğimi düşündüğüm için tekrar konsantre olup devam edebildim...”(K4)

“...Sevdiğim esere daha iyi odaklandığımı ve daha iyi çaldığımı düşünüyorum... Sevdiğim şeyleri çalarken, daha iyi konsantre olduğum için, etrafımda olup bitenler ya da dinleyenler dikkatimi çok fazla çekmiyor ...”(K5)

“...Genelde, eserin çalarken bana hissettirdiği şeylere konsantre olmaya çalışıyorum böylece, daha iyi performans yapabiliyorum... Ben, çalışma sürecimde beni zorlayan kısımları bildiğim için, performansında nerelerde heyecanlanıp hata yapabileceğimi biliyordum ve bu yüzden konsantre olma konusunda pek zorlanmadım ve yaptığım hatalardan da çok etkilenmedim...”(K6). (Performans videosu incelendiğinde; severek çaldığı bir eser olduğu için, yaptığı hatalardan ve eşlikçisiyle yaşadığı ritm sorunlarından etkilenmeyerek, performansına devam ettiği ve çok fazla kaygı yaşamadığı gözlenmiştir).

“... Ben performansım esnasında, aklıma provayı getiriyorum ve orada yaptığım hataları düşünüp konsantre olmaya ve olabilecek hataları engellemeye çalışıyorum. Böyle bunun faydasını görüyorum...”(K7)

“... Eserde, daha iyi konsantre olduğumu ve böylece daha iyi kendimi gösterebildiğimi düşünüyorum çünkü, çok severek ve isteyerek çalışmıştım. Kendimi izleyince de, bunu fark ettim...”(K9)

Performansından emin olmayan ve çalıştığı parçalarda zorlanan katılımcıların, performans esnasında özgüvenlerinin düşük kaldığı ve aynı zamanda kaygı hissederek konsantre sağlamakta zorlanmakta oldukları görülmüştür.

“... Performansında çaldığım eser çok gösterişli ve ileri pozisyonlar olduğu için, zor bir eserdi ve çaldığım esnada teknik kısımları düşünmekten çok fazla konsantre olamadım ve çok gerildiğim için zevk alamadım. İyi odaklanamadığım için de, benim için beklentimin altında bir performans oldu ...”(K3). (Katılımcının

performans videosu incelendiğinde; etütte daha rahat olduğu, eserde ise zorlandığı kısımlar olduğu ve daha çok kaygılandığı gözlenmiştir).

“... Kaygı hissediyorsam ve çalacağım parçalardan emin değilsem, konsantre olamıyorum ve bu yüzden heyecanımı kontrol edemiyorum. Bunu dışarı yansıtmamaya çalışsam da; hata yapınca, devam etmeye çalışsam bile, içimde aslında çok gergin oluyorum... Bir sorunum yoksa bile, performansımın ilk bir dakikası filan tam anlamıyla konsantre olamıyorum ve daha sonra, bu duruma alışıp düzeliyorum...”(K4)

Katılımcıların, piyano eşliği ile çalarken yaşadıkları problemler de konsantrasyon ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyerek, kaygı yaşanmasına sebep olan bir etkidir. Eşlikle yeteri kadar prova yapılamadığı zamanlarda, kaygı seviyesi yükselmekte ve performans anında katılımcılarda; konsantre olamama ve motivasyon düşmesi gibi sonuçlara yol açtığı görülmektedir.

“...Performans anında, hemen odaklanamıyorum ve bir süre sonra ortama alışıyorum ve çaldıkça rahatlıyorum. Daha sonrasında sonlara yaklaştıkça, artık tam anlamıyla konsantre olup çalabiliyorum... Bazen, performans anında piyano eşlikçisi ile aramızda uyum sorunu oluyor. Bence, bunun nedeni de, çok prova almaya fırsatımız olmaması. Böyle olunca; motivasyonum düşüyor, konsantrasyonum bozuluyor ve performansında düşüyor o an...”(K5)

Bir katılımcı, ezbere çalmanın konsantrasyonu olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. Ezbere çalmanın; kaygı yaratarak, motivasyon ve konsantrasyon üzerinde olumsuz etki oluşturabildiği görülmüştür.

“...Performans anında, kendimi tüm dış etkenlere kapatmaya çalışıyorum ve o şekilde konsantre sağlayabiliyorum. Özellikle, iyi çalıştıysam hissederek çalabiliyorum. Ama, ezbere çalmam gereken zamanlarda çalacağım şeyleri unutuyorum ve bu ihtimal yüzünden kaygı duyuyorum sürekli ve bu da konsantre olmamı engelleyebiliyor...”(K8).(Katılımcı, performansı esnasında çaldığı eserin ezberinde problem olduğu için, daha çok kaygı yaşamış ve konsantre olmakta

zorlanmıştır. Daha sonra ise, dağılan dikkati ve yaptığı küçük hatalar, daha çok kaygılanmasına ve performansının düşmesine sebep olmuştur)

4.3.2.2. “Performansın değerlendirilmesi” koduyla ilgili bulgular:

Performansın, sadece o andaki çalgı performansına göre not olarak değerlendirilmesinin katılımcıların çoğunda kaygıya sebep olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılar ise, sınav ya da konser ayırt etmeden her durumda iyi performans yapmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir.

“...Performanstan, not alacak olunca daha çok kaygı ve stres giriyor işin içine. Öğretmenime çalarken, kendi kendime çalıştığımdan daha düşük bir performans oluyor. Performansım, topluluğa çalarken öğretmene çaldığımdan biraz daha düşüyor. Bir de not alacak olduğum zaman, iyice düşüyor, yani daha çok kaygıya sebep oluyor...”(K2)

“...Bence, herkes not denilince kaygı duyuyor. Müzik yapmayı düşünmekten çok, o an not alacak olmayı düşünüyoruz. O kadar emeğin sadece birkaç dakikaya bağlı olarak değerlendirilmesi kötü. Bence tüm süreç göz önüne alınmalı değerlendirilirken. Böyle olursa, tüm öğrenciler kendisini daha iyi hisseder, daha olumlu düşünür ve o andaki performansı da daha iyi olur bence... Çok iyi hazırlanmış olduğum bir performanssa sadece o andaki durumumla ilgili olarak kötü performans yaparsam ve bir de düşük not alırsam motivasyonum iyice düşer...”(K3)

“...Sadece o andaki performansına göre not alacak olmak, olumsuz etkileyebiliyor beni, ama yine de elimden geleni yapmaya çalışıyorum...”(K4)

“...Not alacak olduğun için, performans yapmak insanı gergin ve kaygılı yapabiliyor, ama ben öğretmenimin derslerdeki performansını da bildiğini ve bunu da göz önüne alacağını düşünüyorum ve bu şekilde motive olabiliyorum...”(K5)

Sadece bir katılımcı, not alacak olmanın etkisiyle, iyi bir puan almak için olumlu yönde etkileneceğini ve daha iyi bir performans yapmaya çalışacağını belirtmiştir.

“... Not alacak olmak, beni olumlu etkiler çünkü, performansım notla değerlendirileceği için, elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım o an...”(K8)

Her durumda iyi performans yapmayı hedefleyen katılımcıların; performans anında da daha iyi konsantrasyon sağladıkları ve kaygı seviyelerini kontrol edebildikleri, bu sayede daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Bu iki katılımcı farklı amaçlara sahiptir, ancak performanslarının kendilerini ve kendi emeklerinin ürünü olduğu düşüncesini benimsediklerinden dolayı, bu konuda kontrol ve motivasyon sağlayabildikleri ve iyi performans yapmayı hedefledikleri görülmüştür.

“...Benim için tüm performanslar eşit. Not alacak olmak, farklı bir etki yaratmıyor bende. Benim için önemli olan, performansımı çalıştığım gibi en iyi şekilde göstermek. Bir hata yaptığımda da bundan ders çıkarırım ve sadece notumun düştüğünü düşünmem...”(K6)

“...Performans yapacağım için heyecan ve kaygı oluyor, ama not için heyecanlanmıyorum ben. Her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. Böyle düşününce zaten farkında olmadan iyi bir performans yapıp, iyi bir not alabiliyorsun...”(K9)

4.3.3. Performans sonrası:

4.3.3.1. “Özdeğerlendirme” koduyla ilgili bulgular:

Katılımcılar performans sonrasında yapılan görüşmede kendilerini değerlendirmelerinin sonucunda performans anında yaşadıkları problemleri, bu problemlerin onları ne yönde etkilediğini ve sürece nasıl yansıdığını belirtmiştir. Genellikle performans anında yaşadıkları kaygının performanslarını olumsuz yönde etkilediği ancak, bununla başa çıkmanın zamanla öğrenildiği bunun yanı sıra çoğu katılımcının performansları başarısız sonuçlansa bile deneyimleme yoluyla kendisine

bir takım öneriler ve stratejiler sağladığı, bu şekilde motivasyonlarının olumlu etkilendiği görülmüştür. Ayrıca bazı katılımcılar performans videolarını izleme yoluyla kendi performanslarını eski performanslarıyla kıyaslama fırsatı bularak olumsuzluklarla karşılaşmalar bile süreç içinde geliştiklerini ve performans yapma başarılarının arttığını belirtmişlerdir.

“...Performans yapacağım, kaygılı oluyorum ve olumsuz şeyler düşünüyorum. Bu performansım da aynı oldu ve bu da benim özgüvenimi düşürüyor. Bir dahaki sınavda, olumlu düşüncelerle performansa başlayacağım. Çünkü olumsuz düşünmek ve kaygılanmak benim başarıyı olumsuz etkiliyor...”(K1)

“...Performans bir süreç bence, yaptıkça alışıyorsun ve kendini kontrol etmeyi öğreniyorsun. O esnada kendi kendini telkin etmeye çalışıyorsun içinden ve bunları öğrenmek de motivasyonunu artırıyor...”(K2)

“... Ben çalışma sürecimde beni zorlayan kısımları bildiğim için, performansım da nerelerde heyecanlanıp hata yapabileceğimi biliyordum ve bu yüzden konsantre olma konusunda pek zorlanmadım ve yaptığım hatalardan da çok etkilenmedim...”(K6)

“... Bence, o an gelişebilecek şeylere karşı performansımızın etkilenmemesi için, keman performansına psikolojik ve mental olarak da hazırlanmak gerek. Heyecanımızın bizi çok olumsuz yönde etkilememesi için, her ihtimale karşı hazır bulunmamız gerek...”(K9)

“... Özellikle, bu performansım çok kaygılandım ve ayaklarım bile titredi. Eserimde zor bir eser olduğu için bazı yerlerde istediğim kadar iyi çalamadım ve kontrol sağlayamadım. Bunu başarsaydım, çok daha iyi olurdu. Ama izlediğimde gördüm ki, her şeye rağmen yine de iyi bir performans çıkarmışım ve beni geliştiren bir süreç atlatmışım...”(K3)

Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcılardan K1 ve K7'nin; diğer katılımcılara göre çalgı dersinde daha düşük beklentileri olduğu ve seviye olarak da diğer katılımcılara göre daha düşük bir seviyede olduğu için çalgı performanslarında da daha düşük özgüvene sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, bu kişiler performans yapma konusunda da isteksiz olduklarını ve zorunlu kalmadıkları durumlar dışında performans yapmadıklarını belirtmiştir.

“... Performans yapma konusunda genelde isteksiz oluyorum yani ve güven eksikliği de oluyor bazen içimde...”(K1)

“...Kemanda biraz kendime güven eksikliğim olduğu için, böyle stres ve kaygı yaşıyor olabilirim... Her yaptığın performansınla beraber, heyecan ve kaygını biraz yeniyorsun ve özgüven kazanmaya başlıyorsun bence...”(K7)

4.4. Farkındalık

4.4.1. Performans öncesi:

4.4.1.1. “Performans yeterliliği” kodu ile ilgili bulgular:

Katılımcıların, performans yapma konusunda kendilerini teknik ve müzikal anlamda yeterli görmedikleri durumlarda, performans yapma konusunda isteklerinin azaldığı görülmüştür. Performans yapmanın ise, kendi seviyelerini tespit etme ve kendilerini diğer katılımcılarla kıyaslama olanağı sunduğunu ve performans yapmanın, olumlu yönleri konusunda farkındalıklarını belirtmişlerdir.

“...Aşamadığım teknik zorluklar olduğunda, kendimi hazır hissetmiyorum ama bazen performans yapmadan da bunun farkına varamıyorsun. Çünkü, o an başka insanları da dinleyip görüyorsun ve bazen aynı parçayı başka bir arkadaş da çalışıyor. O zaman, kendindeki teknik eksikleri ve aslında hazır olmadığını anlıyorsun...”(K1)

“...Kendimi teknik ve müzikal anlamda hazır hissettiğim zaman, performans için daha istekli oluyorum. Önemli olan, benim kendimi hazır hissetmem ve yeterli şekilde çalıştığımı düşünmem...”(K3)

“... Bu okula gelmeden önce hiç performans deneyimim yoktu. Burada da, sadece sınavlarda performans yapıyorum ve bu konuda diğer arkadaşlara göre kendimi daha yetersiz hissediyorum. Teknik ve seviye olarak da öyle hissediyorum ama, yine de çok çalışıp hazırlandığımda daha iyi oluyor ve daha faydalı oluyor, benim için...”(K7)

Katılımcılardan ikisi, hazırlık sürecinde çalışırken hata yaptıkları kısımlara, performans anında hata yaptıklarında nasıl düzeltecekleri konusunda da çalışmalar yaptıklarını, böylece performanslarında da hata yaptıklarında çok zorlanmadan devam edebildiklerini belirtmişlerdir. Bunun da, bu katılımcıların o an kendilerini her şeye hazırlıklı ve daha yeterli hissetmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Ayrıca K2 kişisi, derslerinde öğretmenine performans yaparken iyi çaldığını düşündüğünde, kendini performans yapmaya daha hazır hissettiğini özellikle vurgulamıştır.

“... Eğer derslerimde öğretmene istediğim gibi çalabilirsem, o zaman çok rahatlıyorum ve kendimi performansa çıkmaya yeterli görüyorum artık... Bir de, ben performansa hazırlanırken performans anında yapabileceğim hatalara da çalışıyorum .”Hata yaparsam nasıl toparlayıp devam ederim?” diye ve öyle çalışmak da kendimi daha hazırlıklı hissetmemi sağlıyor...”(K2)

“... Mesela, teknik olarak zorlandığım ve yapamadığım kısımlar olduğunda, kendimi isteksiz hissediyorum ama, elimden geleni yapıp bunu dışarı yansıtmamaya çalışıyorum. Çünkü, ben performansa hazırlanırken “hata yaparsam nasıl düzeltirim?” diye düşünerek çalışıyorum ...”(K6)

4.4.2. Performans anı:

4.4.2.1.“Kaygı kontrolü” kodu ile ilgili bulgular:

Katılımcılar; performans deneyimi arttıkça, performans esnasında sıkça yaşanan sorunlardan biri olan kaygı sorununu aşma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, nelerin onlar üzerinde kaygı yarattığından bahsetmişlerdir. Bunlar; birçok öğretmenin dinlemesi, sınav salonundan başka bir odada prova yapılmış olması dolayısıyla performans yapacağı ortama kendini yabancı hissetmesi, ilk olarak performans yapmak v.b sebeplerdir.

Performans yapma konusunda en olumsuz tutumlara sahip katılımcılar bile, performans yaparak zamanla kaygı kontrollerini sağlamayı başarabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, konsantre olabilen katılımcıların kaygılarını kontrol etmede daha başarılı oldukları görülmüştür.

“... Ne kadar çalışırsanız çalışın, o an başınıza sizin elinizde olmadan bir aksilik gelebilir. Buna rağmen, odaklanmayı sağlayıp performansın kötü olmasına izin vermemek bir kaç saniye içinde toparlamak gerekiyor, çünkü orada bir emek var. Bu yüzden, her performansta bir şey öğrenip, bununla o an başa çıkabilmeyi öğreniyorum. Heyecanı bastırmaya çalışmak ve o an iyi odaklanmak önemli...”(K3)

“... Bu performansında çok heyecanlandım, bunun nedeni başka hocaların da orada olmasıydı. Kendimi sakinleştirmek için, içimden sürekli kendimle konuştum, ama çok kısa bir performans olduğu için, o an bunu sağlamayı başaramadım. Yani kaygımı kontrol altında tutmam gerekirdi, bazı kısımlarda bunu başaramadım. Bundan sonra buna daha çok dikkat edeceğim...”(K4). (Performans videosu incelendiğinde; etütte kaygı yaşadığı ve bazı hatalar yaptığı, odaklanmasında dağınıklar olduğu gözlenmiştir, ancak eserini çok severek çaldığı ve çok iyi konsantre olarak kontrol sağladığı görülmüştür).

“... Performansında, ilk ben çıktım ve daha ortama alışmadan, heyecanımı yatıştırmak için pek zamanım yoktu. Birkaç kişiyi dinledikten sonra çalsaydım, biraz daha rahatlamış olurdum diye düşünüyorum. Gerçek performansımı gösteremedim ve dikkatimi toplayamadım. Ama genelde çok çalıştığımı ve çalışmamın emeğini göstereceğimi düşünüp kendimi sakinleştiriyorum o an. Bu çok önemli, yoksa bütün emeğiniz boşa gidiyor. Kimse sizin aslında nasıl çalıştığınızı ve bir anlık öyle hatalar yaptığınızı düşünmüyor...”(K5). (Performans videosu incelendiğinde; kaygı yaşadığı, salondaki bazı seslerden konsantresinin dağıldığı ve provada yapmadığı kadar hatalar yaptığı ayrıca da, acele ederek çaldığı görülmüştür)

Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen ve performans yapma konusunda isteksiz olan katılımcılar bile performans yaparak, bu konuda deneyimlerini arttırdıkça kaygı kontrolünü sağlamayı öğrendiklerini ve duruma alıştıklarını

belirtmişlerdir. Bu da, katılımcıların performans yapmak için içsel motivasyonlarını arttırmaktadır.

“...Performans yapmanın en önemli katkılarından biri de, heyecanla başa çıkmayı öğrenmek bence. Ben çok heyecanlı biriyim ve zaman içinde bunla başa çıkmayı öğrenmeye başladım...”(K1)

“... Çalgı performansının kişiye bazı konularda kendini aşma olanağı sunduğunu düşünüyorum. Mesela kaygılarımızı yenmemizde yardımcı olabilir ve böylece performans yapma konusunda da devamlılığının gelmesini sağlayabilir...”(K7)

“...İlk başta çok heyecanlanıyorum. İyi yönü benim için, heyecanını atmak ya da kontrol edebilmek. Sürekli insanlara çalgı performansı yaptığında, bu duruma alışıyorsun bence. Kötü yönü de, ilk başlarda gergin oluyorsun ama zamanla bununla nasıl başa çıkacağını öğreniyorsun. Bu açıdan önemi var bence...”(K8)

Katılımcıların çoğu, performans anında kaygı hissettiklerini ve bunun performanslarını bir süreliğine olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ancak, bu katılımcıların tümünün kaygının etkilerinden bir an önce kurtulup, gerçek performanslarını gösterme konusunda o anda kendileriyle mücadele edip, bu konuda kendilerini telkin etmeye çalışmakta oldukları görülmüştür.

“... Performansında kaygılıydım ve çalarken bunu bayağı hissettim, ama yine de odaklanmaya çalıştım. Heyecandan yapamadığım kısımlar oldu ve bu beni olumsuz etkiledi, ama yine de devam etmeye çalıştım...”(K1)

“... Az da olsa kaygı tabi ki oluyor. Ama ne kadar olursa olsun, bir olumsuzlukta yaşasak, bunu o an aşıp emeğimizin karşılığını almamız gerek... Bazen kaygılandığımda odaklanamıyorum ve çalarken dalıp gidiyorum. Sonra bir bakıyorum, eserin sonlarına yaklaştım ve nasıl çaldığımı hatırlamıyorum. Ama genelde, çalgımı severek çaldığım için pek böyle olmuyor ve zaten artık biraz daha alıştım, bu sınav performanslarına...”(K2)

“... Aslında, performansında çok kaygı yaşamıyorum ama seslerden dikkatim dağılabilir. Bu performansında da bazı seslerden bir ara tam

odaklanamadım ve hata yaptım. Çaldığım şeyin farkına varamadım bir süre. Ama sonradan iyi bir performans yapmak istediğim için kendimi topladım ve odaklandım...”(K4)

“... İlk olarak performans yaptığım için, çok gergin ve kaygılıydım. Ayrıca da eserimin eşliği yoktu. Solo performans yaptım, bu beni daha da gerdi çünkü, ben eşlikle ya da orkestrayla performans yapmayı seviyorum. Ama yine de etüdüme göre, eserimi sevdiğim için biraz daha iyi çaldığımı düşünüyorum ...”(K5)

“... Performansıma tam hazırdım ama insan “ya yapamazsam?” diye endişe ediyor. Bende de öyle bir kaygı vardı. Takıldığım kısımlar oldu ama odaklanıp aşmaya ve yapmaya çalıştım, o an...”(K7)

“... Kendimden tam emin olmadığım yerler vardı, bu yüzden endişeliydim ve o anda takıldığım yerlerde durmadan çalmak istiyordum. Bunun için kendimle konuşup, iyi çalmaya çalıştım...”(K8)

Katılımcılardan bazıları ise, iyi hazırlandıkları durumlarda performans yaparken çok fazla kaygı yaşamadıklarını ve sadece o esnada konsantrelerini bozacak bir durumla karşılaşmaları sonucunda performanslarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

“...Sınavda gayet sakindim, çünkü hazırdım. O yüzden çok kaygılanmadım sadece dışarıdan gelen gürültüler konsantremi bozdu ve o sırada kaygım arttı. Fiziksel olarak gergindim ama zihinsel olarak rahattım, sadece ayağımın titrediğini hissettim...”(K9)

“... Ben çok fazla kaygı yaşamıyorum artık. Sadece salondaki bazı şeylerden dikkatim dağılabiliyor. Bu performansımda da, bazı seslerden rahatsız oldum ve dikkatim dağıldı...”(K4)

“... O an sadece “ezbere çalmam gereken parçayı unutur muyum?” diye endişelendim ama ben kaygımı çok yoğun yaşamıyorum ve dışarıya belli etmiyorum ve o an, bir şekilde bu sorunu aşabiliyorum...”(K6)

“... Kafamda çalacağım eserle ilgili hayal kurmaya ve konsantre olup zevk alarak çalmaya çalışıyorum. Eğer bunu başarabilirsem daha iyi odaklandığım için

daha güzel bir performans oluyor. Ama o sırada birilerinin konuştuğunu görürsem ya da duyarsam motivasyonum düşüyor ve bir daha onları düşünmekten konsantre olamıyorum. Sonra bir bakıyorum çaldığım şey bitmek üzere ve farkında olmadan çalmışım, ama nasıl çaldığımı hatırlamıyorum ve kötü gidiyor. Bu, benim için kötü bir durum. Ama her duruma hazır olup o sırada kendini motive etmek, toparlanmak ve konsantre olmak gerekiyor. Bu performansımda bunu başardım ben...”(K2).(Hata yapmasına ve akort problemi yaşamasına rağmen, akordunu düzelttikten sonra yeniden başlayıp, konsantre sağladığı ve performansına devam ettiği gözlenmiştir).

4.4.3. Performans sonrası:

4.4.3.1.“Özgüven” koduyla ilgili bulgular:

Katılımcılar, kendi performans videolarını izledikten sonra performans yapmanın, çalgı gelişimlerine katkı sağladığını ve performanslarında fark ettikleri değişim ve gelişimleri belirtmişlerdir. Ayrıca, eksiklerini ya da beğendikleri yönlerini görme fırsatı bularak, çalışıp eksiklerini tamamlama ve ileride yapacakları performanslar konusunda motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Bu da, alıntılarda görüldüğü gibi kaygı düzeylerinin düşmesine yardımcı olan bir etkidir. Kaygı düzeyinin bu şekilde azalması da, katılımcıların özgüvenlerinin artmasını sağlamaktadır.

“... Bazen performans yaparken, oradaki kişilerin düşüncesinin bir önemi olmadığını ve benim çok çalışıp emek harcadığımı düşünmeye çalışıyorum. Maalesef, bu performansımda hep olumsuz şeylere odaklandım ve kendimi bıraktım. Bu yüzden de, gerçek performansımı gösteremedim. Şu anki aklımla çıksam, tekrar kendi seviyemde ve kendi çalışmamla elimden geleni yaptığımı, heyecanlanacak ve olumsuz düşünecek bir şey olmadığını düşündüm...”(K5)

“... Heyecan ve kaygı oluyor ama, ben zevk de almaya çalışıyorum. Performans yapmanın, özgüveni arttırdığını düşünüyorum. Ne kadar çok performans yaparsanız, özgüven o kadar artıyor bence...”(K4)

“... Her gün ya da her yaptığım performansta, bu kaygımın azaldığını ve yerini özgüvene bıraktığını hissediyorum...”(K9)

“...Performans yaptıkça, çalgıya korkarak yaklaşmamayı öğreniyorsun. O sırada çalgına hakim hissetmen gerek. Ne kadar çok performans yaparsan, o kadar çok kendine güvenin gelir bence...”(K6)

“... Bence, çalışma sürecindeki gelişim çok önemli. O süreç sonucunda çok iyi bir performans yapamasam da, o süreçte çalışmanın karşılığı olarak gelişmiş oluyorsun. Ben bu şekilde düşünerek kendimi iyi hissediyorum...”(K9)

“...Kendi performans videomu izlemem çok iyi oldu. Önceden birkaç teknik problemim vardı ve onları aşabilmişim. Başka insanların ya da arkadaşlarımla yorumu pek inandırıcı gelmiyordu bana. Ama şimdi kendimi izleyince, tekniğimi ve tutuşumu beğendim. Performansımı da beğendim ve yeterli buldum. Bu da, ilerdeki performanslar için beni motive etti ...”(K2)

“... Her zaman olumsuz düşüncelere kapılmamaya çalışıyorum. Çünkü, bunun başarısızlık getireceğini biliyorum. Ne kadar çalışırsan çalış, olumsuz düşündüğün için performansım başarısızlıkla sonuçlanıyor. Bu yüzden olumlu düşünmeye ve kendi kendime kaygımı aşmaya çalışıyorum. Bence, olumlu düşünebildiğimiz zaman motive olabiliyoruz. Bu hep sorunu kendi içimde aşmaya çalışıyorum ...”(K3)

“...Her yaptığım performansın, bana bir şey kattığını düşünüyorum. Eski performanslarımla, şimdiki performansım arasında büyük bir fark görüyorum. Her seferinde seviye olarak da performans yapma konusunda da geliştiğimi düşünüyorum. Bu da, benim özgüvenimi arttırıyor ve motive ediyor...”(K4)

“...Bu performansımdan memnun kaldım sayılır. Özellikle, önceki performanslarımla kıyasladığımda beğendim. Eski halime göre geliştiğimi fark ettim bu da biraz da olsa sonraki performanslar için özgüven kazanmamı sağladı...”(K7)

Katılımcı K1 kişisi, performans anında özgüvensiz olduğunu ve bunu dışarı yansıtarak performansını da olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir. Ancak, performans videosunda özgüven konusundaki eksikliğini fark ederek, bunu düzeltmek için motive olduğunu ve ileride yapacağı performanslarda bu duruma dikkat edeceğini belirtmiştir.

“...Kendimi izleyince bazı eksikliklerimi fark ettim. Şu an bir daha performans yapma şansım olsa, kendimden daha emin bir şekilde çalmaya çalışırdım. Çok tedirgin çalmışım ve bu performansımı olumsuz etkilemiş. Daha özgüvenli olup, o şekilde çalmış olmak isterdim. Sonraki performansında düzeltereğim ilk şey, daha özgüvenli durmak ve performansa da o şekilde başlamak olacak...”(K1). (Performans videosu incelendiğinde, kişinin kaygılı olduğu ve çekimser bir duruş sergilediği görülmüştür).

4.4.3.2.“Motivasyon” koduyla ilgili bulgular:

Katılımcılar, izledikleri performans videolarının sonucunda, hatalarını görme ve öz değerlendirme yapma olanağı elde etmişlerdir. Amaç ve beklentileri fark etmeksizin; kendi performanslarını izlemenin farkındalık yarattığını, eksiklerini görme olanağı sağladığını, yeniden performans yapma ve çalgı çalışma konusundaki motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir.

“...Özellikle, şimdi kendi videomu izlemek beni çalışma konusunda heveslendirdi. Her zaman yaptıklarımın üstüne ekleyerek gitmeyi isterim. Bu yüzden, bundan sonra yaşadığım tüm aksiliklere rağmen iyi bir performans çıkarttığımın farkında olduğum için öncekilere kıyasla not kaygısı ve performans kaygısı daha az yaşarım ...”(K2)

“...Performansında, fark etmediğim şeyler yapıyormuşum onu öğrendim ama, yine de olumlu tepkiler aldım. Beğenilmek motive ediyor ama ben hatalarımı gördüğüm için daha iyisini yapabilirdim, bunu biliyorum... Özellikle kendi performansımı izlemek, beni mutlu etti ve de motivasyonumu arttırdı. Olumsuz bir şey bile görmek iyi oluyor çünkü, bir dahaki sefere telafi etme şansın var...”(K3)

“... Çok kaygılıydım ve bu yüzden istediğim gibi performansımı gösteremedim. Şu anki aklımla çalacak olsam ve çıksam heyecanlanacak bir şey olmadığını düşünürüm ve kendimi sakinleştiririm... Ufacık bir olumsuzluk bile beni olumsuz etkileyip performansımı düşürebiliyor. Ama ufacık bir olumlu tepki de, beni

çok motive ediyor ve çalgımı severek çalışmamı sağlıyor. Bunları konuşmak ve kendimi izlemek de beni motive etti...”(K5)

“...Beklediğim gibi bir performanstı. Daha iyisini yapabilirdim biliyorum ama, çalışma süresi bu kadarına yetti... Bu performansım ve kendimi izlemem beni motive etti ama yine de çalacağım esere göre de motivasyonum değişiyor...”(K6)

“...Performansımdan pek memnun kalmadım. Durup, takıldığım kısımlar vardı... Daha iyi ezberlemiş olmak ve daha kendimden emin çalmak isterdim... Ben, daha önce hiç kendimi izlememiştim. Hatalarımı gördüm ve düzeltmem gereken şeyleri fark ettim...”(K8)

“... Eserimi daha hızlı çalabilirmişim bence, ama genel olarak memnun kaldım... Performanslarımızda hatalarımızı görüp bunlardan ders çıkarıyoruz bence ve bu yüzden katkı sağladığını düşünüyorum...”(K9)

Bazı katılımcılar, kendilerini değerlendirirken eski performanslarıyla kıyaslamışlardır. Bu katılımcılar, performans yaparak süreç içinde kendilerini geliştirdiklerini ve her performanslarında bu gelişimi fark ettiklerini, bu şekilde de çalgılarına ve performans yapmaya ilişkin motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Ayrıca, zamanla kaygı kontrolünü sağlamayı öğrendiklerini ve eski performanslarına kıyasla kaygı seviyelerinin de düştüğünü belirtmişlerdir.

“... Her yaptığım performansın bana katkı sağladığını düşünüyorum. Eski performanslarımla kıyasladığımda büyük bir fark görüyorum. Her seferinde seviye olarak da performans yapma konusunda da geliştiğimi düşünüyorum... Kötü performans yapmış olsaydım da beni mutlu ederdi. Çünkü, o izlenimi değiştirmek isterdim. Gerçek performansımı gösterebilmek için, bir dahaki sefere daha çok çalışırdım...”(K4)

“...Özellikle eski performanslarımla kıyasladığımda, bu performansımdan memnun kaldım. Geliştiğimi fark ettim. Eskiye göre, heyecanımı daha iyi kontrol edebiliyorum. Topluluk karşısında çalmaya yavaş yavaş alışıyorsun çünkü... Yapabildiğimi de gördükçe, motivasyonum artıyor...”(K7)

4.4.3.3.“Çalışma planı oluşturma” koduyla ilgili bulgular:

Katılımcıların çoğu, performanslarında gördükleri teknik ve müzikal eksiklerini, yeni çalışma planlarına yansıtacaklarını belirtmişlerdir. Performans yapmanın hata ve eksiklerin fark edilmesini sağlayarak, çalgı eğitimine katkı sağlamakta olduğu görülmüştür. Keman ile ilgili daha yüksek beklentisi olan katılımcıların (akademik kariyer, keman öğretmeni), performanslarında gördükleri teknik ve müzikal eksikliklerini çalacakları parçalarda bulunmasa bile, çeşitli egzersiz, gam ve etütlerle çalışarak geliştirmek ve düzeltmek istedikleri görülmüştür.

“...Tabii ki gördüğüm eksikliklerimi, çalışma programıma yansıtırim. Teknik olarak gördüğüm eksiklikleri; etüt, gam, egzersiz gibi farklı şeyler çalışarak düzeltmek isterim ki, bu şekilde ve böyle gelişebileyim...”(K2)

“...Kesinlikle performansımdaki eksikliklere, çalışma planımda yer veririm. Hatalarımı ne şekilde çalışarak düzeltebilirim diye düşünüp ona göre; etütle, gamla ya da çalacağım yeni eserde uygulamaya ve sorunları gidermeye çalışacağım...”(K3)

“...Ben, gördüğüm eksikleri her zaman çalışma programıma yansıtıyorum ama o an değişebiliyor. Emin olmadığım kısımlarda, heyecanlanıp takılabiliyorum ya da performans anında hiç beklemediğim bir şey geliyor, dikkatim dağılıyor ve hiç yapmayacağım bir hata yapabiliyorum. Kendimden kaynaklanan bir hata olduğu zaman devam ediyorum ama başkasından kaynaklanan ve beklenmedik bir hata olduğu zaman takılıp durabiliyorum...”(K4)

“... Çift seslerim kötüydü, onun üstüne yoğunlaşacağım. Dördüncü parmağımı da olması gerektiği gibi yuvarlak basamıyormuşum, onu düzeltmeye çalışacağım...”(K5)

“...Her performanstan sonra, hatalarımızı görüp ders çıkarıyoruz bence... Kendimi izleyince, “Eserimde daha geniş vibrato yapabilirdim” diye düşündüm. Bundan sonra, çaldığım eserlerde buna dikkat edeceğim...”(K9)

Katılımcılardan bazıları, performanslarında gördükleri teknik eksikliklerin yanı sıra, görsel açıdan kendilerinde eksik buldukları yanları ifade ederek; hem bireysel çalışmalarında, hem de performanslarında özenli olacaklarını belirtmişlerdir.

“...Ama özgüven ve duruş konusunda gördüğüm eksikliklerim oldu, biraz kambur ve güvensiz duruyorum. Onları bir dahaki sefere yansıtmaya çalışacağım...”(K1)

“...yanı sıra görsel olarak eksikliklerimin de olduğunu fark ettim. Mesela çalarken çok kıpırdıyor olmam beni rahatsız etti. İnsanlar bizi izlediği için, görsellikte çok önemli bence. Bu yüzden buna dikkat edeceğim artık...”(K2)

Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların, çalgı çalma konusunda yüksek hedefleri olmaması sebebiyle, gördükleri teknik eksikleri çalacakları parçada o teknik kullanılacaksa çalıştıkları; kullanılmayacaksa bu eksiklerine yönelik; etüt, gam, alıştırma gibi ekstra çalışmalar yapmadıkları ve bu eksikleri çalışma planlarına yansıtmadıkları görülmüştür.

“... O performansında, çalacağım eser ve etütte teknik olarak neler varsa, genelde onlar üzerine çalışıyorum. Teknik olarak gördüğüm eksiklikleri çalışma programıma pek yansıtmıyorum ...”(K1)

“...Performansında eksik gördüğüm şeyleri çalışmama yansıtmaya çalışırım. Örneğin, onaltılık notaları çalarken problem yaşadım. Bir daha ki performansında çalacağım parçada öyle kısımlar olursa daha dikkatli çalışacağım...”(K7)

“...Ezbere çalacağım şeyleri daha iyi ezberlemem gerektiğini düşünüyorum. Hatalarımı gördüm ve takıldığım ya da zorlandığım kısımlara çalışırken daha dikkatli çalışmayı düşünüyorum... Ama çalacağım eserde o teknik yoksa, pek üzerine gitmiyorum...”(K8)

4.5. Öğretmen Yaklaşımı

4.5.1. Soyut :

4.5.1.1.“Motive etmek” koduyla ilgili bulgular:

Katılımcıların çoğu, öğretmenleriyle kaygı ve çalgı çalışma motivasyonlarıyla ilgili yaptıkları konuşmaların sürece olumlu şekilde yansıdığından ve kendilerini daha iyi hissetmelerine neden olduğundan bahsetmiştir.

“... Öğretmenimin, kaygı ve stresimle ilgili motive edici konuşmalar yapması iyi oluyor... Öğretmenimden beklentim, pozitif bir tutum sergilemesi. Her durumda destekleyici olması, başarılı olamadığım durumlarda bile...”(K1)

“... Çalgımda iyi bir performans gösteremediysem diğer insanların yüzündeki olumsuz ifadeyi görmek beni üzüyor ve endişelendiriyor. Öğretmenimle bunu yenmek için konuşma yapmak iyi geliyor ve performans öncesinde prova yapmamız, performansa karşı motive ediyor...”(K2)

“... Destek görmek çok önemli bence. Öğretmenin destekleyici konuşmalar yapması motive ediyor, hem çalışma hem de performans açısından...”(K5)

“... Öğretmenimle, çalgımda ya da çalıştığım eser ve etütlerde yaşadığım problemleri paylaşıyorum. Yapamadığımı, başarısız olduğum konuları söylüyorum. İstekli olduğumda ve çalıştığımda yapabileceğimi söylüyor ve destekliyor, bu da motivasyonum açısından önemli...”(K6)

“... Sorunlu olduğum konularla ilgili öğretmenle konuşuyorum ve bazen bu şekilde motive olabiliyorum... Kendim de kaygımı yenmek için çabalıyorum, arkadaşlarımı çağırıyorum beni dinlemeleri için...”(K7)

“...Performansa giden yolda mutlaka düşüş yaşadığın veya kaygılarının arttığı olacaktır bence. Bu durumlarda öğretmenin, bana destek olduğunu ve yanımda olduğunu hissetmem gerekli...”(K9)

Bazı katılımcılar ise, öğretmenle yapılan konuşmaların onları motive etmekte yetersiz kaldığını ve kaygılarını kendi içlerinde aşmaları gerektiğine inandıklarını belirtmiştir.

“... Öğretmenim ya da etrafımdaki diğer kişiler ne kadar konuşursa konuşsun, bu sadece o anlık bir etki yaratıyor. Ben kaygılarımı kendim aşmaya çalışıyorum ve kendimi motive etmeye çalışıyorum. Olumsuz düşünceleri, önce kendi içimde aşmamın gerektiğini düşünüyorum...”(K3)

“... Öğretmenim, performans ve kaygılarım konusunda beni güdülemeye çalışıyor ama her ne kadar konuşursak konuşalım, bu konular benimle alakalı olduğu için pek işe yaramıyor...”(K4)

Ayrıca, dersin öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen; performans yapmanın öğrencilerin çalgı çalışma motivasyonuna katkı sağladığını ve kendi değerlendirmelerini yapmalarını sağladığını belirtmiştir.

“...Motive etmesi açısından performans deneyiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum... Performans yapmadığın sürece, kendin çalarak kendi değerlendirmeni yapmak çok zor. Başkalarının değerlendirmelerini duymak çok etkili oluyor. Özellikle olumlu eleştiriler almak, öğrencilerin motivasyonunu artırıyor. Öğrencilere rutin aralıklarla performans yaptırmanın kesinlikle çok önemli olduğunu düşünüyorum...”

4.5.1.2.“Özgüven kazandırmak” koduyla ilgili bulgular”:

Katılımcılara göre, öğretmenin yaptığı olumlu eleştiriler motivasyonlarında büyük rol oynamaktadır. Katılımcıların öğretmenlerinden bekledikleri durum, öğretmenin özgüven kazandırmaya yönelik yaklaşımlarıdır. Katılımcılar, çalgı performansı yapmanın olumsuz düşüncelerden kurtulmaya yardımcı olduğunu ve özgüven kazandırdığını da sıkça belirtmişlerdir.

“... Kendimi beğeniyorum genelde çalışırken ama, bu yeterli olmuyor. Topluluğun ve öğretmenimin beni beğenmesi çok önemli benim için. Bir kişinin bile beğenmediğini anlamak, benim özgüvenimi kıran bir şey. Ne kadar çalışırsam çalışayım, performans esnasında en ufak bir bakış veya konuşma bile beni olumsuz

etkiliyor. Bu yüzden aksiliklerden en az derecede etkilenebilmek için, çok daha fazla çalışıyorum...”(K2)

“...Ne kadar çok performans yaparsanız, özgüven o kadar artıyor bence. Öğretmenimin de bu konuda destekleyici olması ve özgüven kazanmamı sağlamasını isterim...”(K4)

“... Çalgıya korkarak yaklaşmamak benim için önemli. Özgüven kazanmak ve çalgıma hakim olmak isterim. Bunda da, öğretmenimden yardım gerekir. Bana özgüven kazandırması ve motive etmesi çok önemli benim için...”(K5)

“... Özgüven kazanmak için, derste öğretmenimden performansım ile ilgili güzel şeyler duymam gerekiyor. Böylece, performansında da onu temsil ettiğim için hem onu, hem kendimi utandırmamış ve üzmemiş olurum...”(K7)

4.5.2. Somut:

4.5.2.1.“Öğrenci merkezli program oluşturmak” kodu:

Katılımcılar farklı beklentiler içinde oldukları için, ders programının şekillenmesinde de çeşitlilik beklentisi içinde oldukları görülmüştür. Her katılımcı kendi bireysel özelliğine ve beklentisine göre program oluşturulmasını istemektedir. Bireysel amaçlar ve beklentilerin, katılımcıların çalgı çalışma motivasyonu üzerinde önemli rol oynadığı görülmüştür. Derslerdeki öğretmen yaklaşımının da öğrencilerin motivasyonunu etkilediği saptanmıştır.

“...Çalıştığım eser ve etütteki teknik zorlukları aşmam için de çeşitli etüt ve egzersizler vermesi ve derste bunlara yönelik de çalışmamız etkili oluyor...”(K4)

“...Öğretmenimin benim programımı kendi programıymış gibi önemsemesi ve o şekilde hazırlaması benim için önemli. Bu sayede, derse karşı ve çalgı çalmaya olan ilgim ve sevgim de artar...”(K6)

Bazı katılımcılar, öğretmenlerinden ders esnasında öğrencinin de fikirlerini alarak çalışma yaptırmasının daha faydalı olacağını belirtmiştir. Bu katılımcılar, çalgı

dersinden beklentisi yüksek katılımcılar olan yani, keman öğretmeni olmayı hedefleyen ya da akademik kariyer hedefleyen katılımcılardır.

“... Ben, çalgımda hangi konularda gelişmek istiyorsam, öğretmenimin o konularda yardımcı olmasını ve buna yönelik program oluşturmasını beklerim...”(K2)

“... Her öğrenciye farklı bir etkinlik programı oluşturması iyi olabilir. Bana da bir şeyler sorarak, benim de derse katkı da bulunmamı ve bir şeyler üretmemi sağlayabilir...”(K3)

“...Öğretmenin dersi şekillendirmesi iyi oluyor. Mesela, arşe çalışmaları ve parçalardaki parmak numaralarını benim rahat yapabileceğim şekilde yapması ya da bunlarda benim kendime uygun düzeltme yapmama izin vermesi iyi oluyor çünkü, herkesin fiziksel yapısı ve kabiliyetleri ve kapasitesi farklı bence. Bence ders, öğrencinin böyle farklı durumlarına göre şekillendirilmeli ve çeşitlilik sunulmalıdır...”(K9)

Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcılar ise, çalgı dersi kapsamında verilen programı kendi amaçları çerçevesinde seviye olarak ağır bulmaktadır.

“... Ben çok yoğun bir program beklemiyorum. Keman dersinde öğrendiklerimizin, müzik öğretmenliği için fazla olduğunu düşünüyorum...”(K1)

“... Keman konusunda kendimi geliştirmek istiyorum ama yine de, programı müzik öğretmeni olmak için yoğun buluyorum...”(K8)

4.5.2.2.“Parça seçimi” koduyla ilgili bulgular:

Akademik kariyer hedefleyen ve keman öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların parça seçimini çok fazla önemsemedikleri, gelişim sağlayacak her parçaya açık oldukları görülmüştür. Ancak, bu katılımcılarda; performans anında konsantrasyon sağlayabilmeleri, çalışma aşamasında daha verimli ve istekli çalışabilmeleri için parça seçiminin ve eseri sevmelerinin önemli olduğundan bahsetmişlerdir. Katılımcılar amaçları fark etmeksizin genellikle sevdikleri eser ve

etüdü çalacaklarında daha istekli ve verimli bir çalışma süreci geçirmekte ayrıca, performanslarında da daha iyi konsantrasyon sağlayabilmektedirler. Böylece, daha başarılı performans yapmakta oldukları görülmüştür.

“...Eseri sevdiysem, performans yaparken de daha iyi odaklanıp çalabiliyorum. Parça seçimi bu nedenle önemli, ama yine de sevmediğimiz eser veya etütler de teknik olarak bize bir şeyler öğretiyorlar. Bu yüzden sevmediğim etüt ve eserler olsa bile önemsiyorum...”(K2)

“...Çok sevdiğim ve çalmayı çok istediğim bir eser çalışıyorsam, çok istekli çalışıyorum ve mutlu oluyorum. Bu da performansa yansıyor, genelde iyi bir performans yapıyorum ve kendime daha güvenerek çalışıyorum...”(K5)

“... Bir parçayı severek çalışıyorsam, kendimi daha rahat hissediyorum ve daha rahat performans yapıyorum...”(K9)

Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcılar ise, parçayı sevmediklerinde isteklerinin azaldığını ve çalışma konusunda motive olamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, sevdikleri bir parçayı çalan katılımcılar, çalışma konusunda motivasyonlarının artmasına bağlı olarak özgüvenlerinin arttığını ve daha az kaygı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

“...Keman dersinde zevk alabileceğim bilindik eserler çalışmak istiyorum. Müzik öğretmeni olmak istediğim için, çok seviyeli eser ve etütler çalışmak istemiyorum... Eseri sevdiysem, daha çok ve zevkle çalışıyorum böylece bu performansıma da yansıyor ve daha çok çalıştığım için daha kendime güvenerek çalışıyorum...”(K1)

“...Motivasyonum ve isteğim, çalacağım esere göre değişiyor...”(K6)

“... Çalışabilmem için istekli olmam gerek. Bunun için de, parçayı ve etüdü sevmem gerek. Çünkü, isteksiz çalıştığında çok fazla verimli olmuyor... Sevdiğim bir şeyi çalarken, çok çalıştığım için ve severek çaldığım için daha güvenli çalışıyorum ve kendimi daha rahat hissediyorum...”(K7)

Katılımcılarla yapılan görüşmede parça seçiminin, gerek katılımcıların çalışma motivasyonunda, gerekse performans anında konsantrasyon sağlayarak başarılı performans yapmalarında katılımcılara büyük faydalar sağladığı görülmüştür. Öğretmen ile yapılan görüşmede de öğretmen; hazırlık sürecinde eser ve etüt seçerken öğrencilerin önüne farklı seçenekler sunduğunu ve öğrencilerin de bu aşamada bulunmasına önem verdiğini belirtmiştir. Ayrıca topluluk önünde çalarken, kendilerini daha rahat hissetmeleri açısından bazen öğrencilerin seviyelerinden biraz daha düşük seviyede eser veya etüt seçtiklerini belirtmiştir.

“... Eser seçiminde, öğrencilerin de beğenisini göz önünde bulundurmaya çalışıyorum ve önlerine birkaç tane seçenek sunuyorum. Yani, öğrencinin etüt ve eser seçimi aşamasında bulunması benim için önemli... Ayrıca özellikle, topluluk önünde performans yapılacaksa, çalıştıracağım eserin öğrencinin seviyesinde olmasına özen gösteririm. Hatta öğrencinin seviyesinin biraz altında bile eser seçebilirim. İnsanların önünde çalarken daha rahat hissetmesi ve çalması için, işini kolaylaştırmak adına bunları uygulayabiliyorum...”

V. BÖLÜM

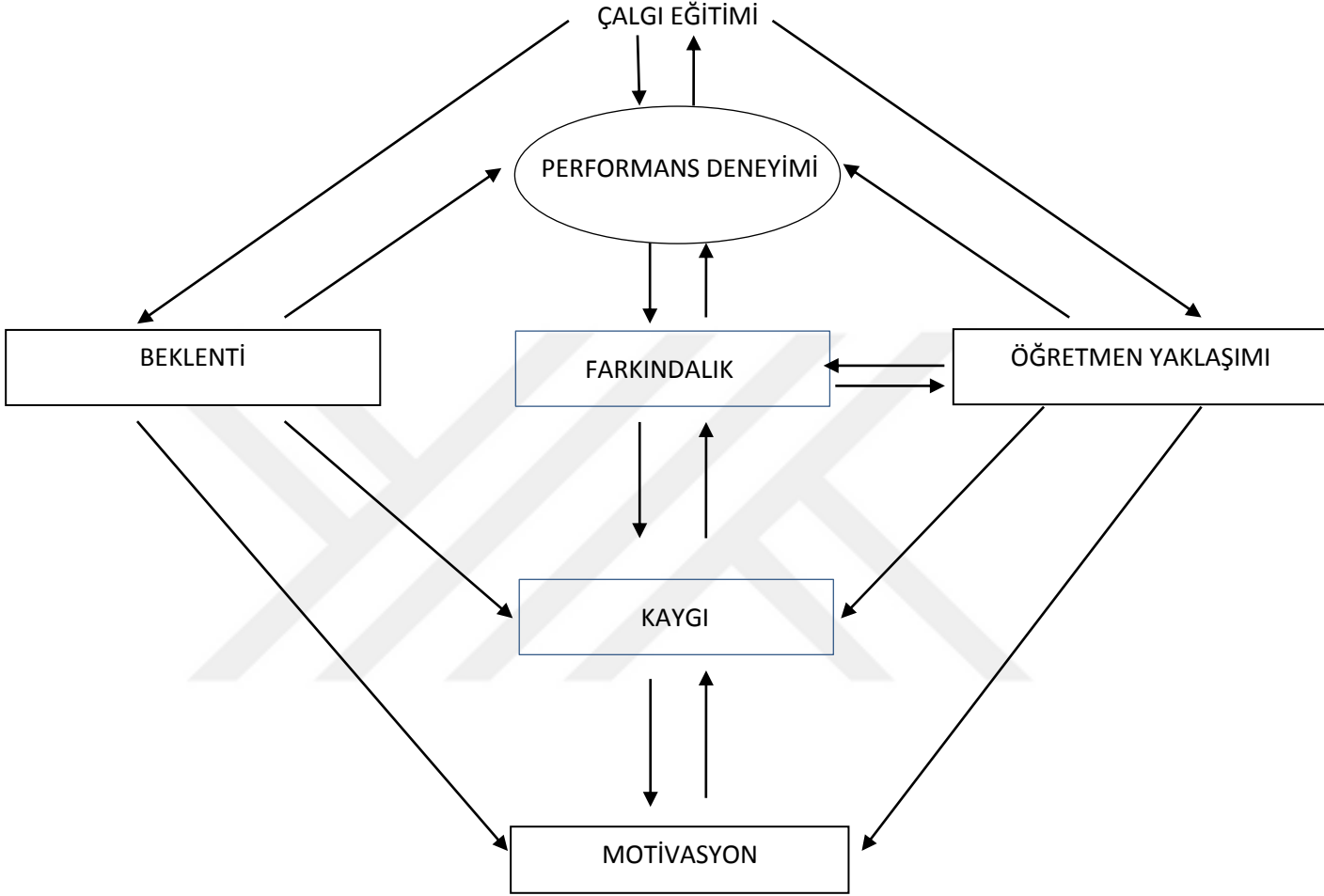
SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Çalışmada, performans deneyimi yalnızca performans anından oluşan bir uygulama olarak değil çalgı eğitimi sürecinin tüm aşamalarını etkileyen bir uygulama olarak ele alınmış ve performans deneyiminin katılımcılarda oluşturduğu farkındalık sayesinde, çalgı eğitimi sürecinin daha etkin kılan bir uygulama olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, performans deneyiminin katılımcılara; kaygı kontrolü sağlama, özgüveni artırma, performans deneyimine hazırlık sürecinde çalışma stratejileri oluşturarak her performans daha iyiye doğru geliştirme, çalgı eğitimine karşı motivasyonu artırma, farkındalığı artırma ve performansa karşı olumlu bilinç geliştirerek mesleğe hazırlama v.b gibi kazanımlar edindirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiş ve temalar: beklenti, motivasyon, kaygı, öğretmen yaklaşımı, farkındalık olarak belirlenmiştir. Bu temaların her biri, performans deneyimini oluşturan performans öncesi, performans anı ve performans sonrası süreçlerini etkileyen kodları içermekte ve performans deneyiminin çalgı eğitimi sürecindeki işlevlerini belirtmektedir. Ayrıca, bu temaların kendi içlerinde birbirleriyle ilişkili oldukları görülmüştür. Buna göre; katılımcıların beklentileri kaygı ve motivasyonlarını etkilemektedir. Kaygı motivasyonu azaltırken, motivasyon da kaygıyı azaltır. Performans deneyiminin katılımcılarda yarattığı farkındalık, diğer temaları ve tüm çalgı eğitimi sürecini olumlu yönde etkiler. Başka bir deyişle farkındalığın; motivasyon, kaygı ve tüm çalgı eğitimi sürecini etkileyen şemsiye bir tema olduğu söylenebilir.

Şekil 1
Performans Deneyiminin İşlevleri



Veriler doğrultusunda yapılan analize göre, katılımcıların çalgı dersinden beklentilerinin bir tema oluşturarak, çalgıyı öğrenme amaçları doğrultusunda değişiklik gösterdiği görülmüştür. Akademik kariyer hedefleyen ve keman öğretmeni olmak isteyen katılımcıların, çalgı dersine verdikleri önem ve performans deneyimine yönelik yaklaşımları bağlamında benzerlik gösterdikleri görülmüştür. Akademik kariyer hedefleyen ve keman öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların performans deneyimi açısından daha yüksek motivasyon ve bilince sahip oldukları ayrıca, eğitim süreçleri boyunca daha yoğun bir program beklentisi içinde oldukları saptanmıştır. Müzik öğretmeni olmayı amaçlayan katılımcıların ise, keman dersinden

daha düşük beklentileri olduğu, fakülte programını yoğunluğundan dolayı diğer derslere de harcadıkları vakit sebebiyle çalgı çalışma sürelerini kısıtları görülmüş bu sebeple de; performans yapma konusunda diğer öğrencilere göre daha çekimser kalarak isteksizlik yaşadıkları ortaya konmuştur. Akademik kariyer hedefleyen ve konservatuarı kazanamadığı için Müzik Eğitimi Fakültesine gelen katılımcıların, bu bölümün kendi beklenti ve amaçlarını karşılamadığı, aldıkları keman eğitiminde daha yoğun bir program bekledikleri saptanmıştır. Farklı beklentilerde olmalarına rağmen katılımcıların tümünün eksiklerini kapatmaya, derslerde bu konulara uygulamalı yer verilmesine ayrıca, bireysel olarak ve çalgı eğitimi olarak sağladığı kazanımlardan dolayı performans deneyimine önem verdikleri görülmüştür.

Verilerin analizi sonucunda motivasyonun, katılımcıların çalgı eğitimi ve performans deneyimi süreçlerinde etkin şekilde rol alarak tema oluşturduğu saptanmıştır. Katılımcıların çoğunun çalgı eğitimi sürecinde çalgı çalışma, performans yapma konusundaki motivasyonlarının; çaldıkları eser ve etüde göre, performanslarının başarılı ya da başarısız sonuçlanmasına göre, olumlu ya da olumsuz eleştiri almalarına göre, amaç ve beklentilerine göre değiştiği gözlenmiştir. “Eseri sevmek” kodunda, katılımcıların sevdikleri bir eseri çalmalarının, performans anında daha hissederek çalmaları, konsantrasyon oluşturmaları ve böylece daha az kaygı yaşamaları konusunda yardımcı olduğu ortaya konmuştur. Keman öğretmeni olmak isteyen ve akademik kariyer hedefleyen katılımcıların, çalgılarında teknik ve müzikal anlamda kendilerini daha çok geliştirmek istedikleri bu sebeple de, eser seçimine müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcılara göre daha az önem vermekte oldukları gözlenmiştir. Ancak, yine de eser seçiminin tüm katılımcıların motivasyonunu arttırdığı görülmüştür. “Gelişim göstermek” kodunda, performans öncesi çalışma sürecinde çalgı gelişiminin, katılımcıların motivasyonunu olumlu yönde etkilemekte olduğu saptanmıştır. Tüm katılımcıların, performans yapmanın çalgı eğitimlerindeki gelişimlerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görüşünde oldukları gözlenmiştir. Katılımcıların, performans yapacak oldukları zaman, daha yoğun ve programlı bir şekilde çalıştıkları, böylece bu süreç içinde gelişim gösterdikleri görülmüştür. Özellikle akademik kariyer hedefleyen ve keman öğretmeni olmayı amaçlayan katılımcıların; performans yapma, çalgılarında gelişme

ve kendi yeterliliklerini bir topluluk ile paylaşma konusunda daha istekli oldukları görülmüştür. Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların ise, performans yapmanın çalgılarında gelişim göstermelerine katkı sağladığını düşünmelerine rağmen daha az istekli oldukları gözlenmiştir. Başka bir deyişle performans yapmanın, müzik öğretmeni olmak isteyen katılımcıların motivasyonlarını belli bir ölçüde arttırdığı görülmüştür. Performans öncesindeki eğitim sürecinde katılımcıların motivasyonunu etkileyen en önemli etkenlerden birisinin de “öğretmen desteği” kodu olduğu, performans yapma konusunda isteksiz olan öğrencilerin bile, öğretmenin teşvik etmesi ile çalgı çalışma ve performans yapma konusunda motive oldukları saptanmıştır. “Prova” kodunda, katılımcıların çalgı performanslarında provanın motivasyonu farklı şekillerde etkilediği, yeterli prova yapılmasının performans anında katılımcılara yaşanabilecekleri göstermesi, rahatlama sağlaması ve heyecanı azaltması sebebiyle motivasyonu arttırdığı; yetersiz prova yapmanın ise motivasyonu olumsuz etkileyerek kaygıya sebep olduğu görülmüştür. Özellikle, iyi geçen provaların performans anında motivasyonu artırmanın yanı sıra, özgüveni yükselterek performans başarısını arttırdığı gözlenmiştir. “Başarılı performans” kodunda, katılımcıların tümüne göre; başarının çalgı eğitim sürecinde bir sonraki performans için çalışma konusunda motive olmalarına ve özgüven kazanmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, başarılı performansın hem motivasyonu, hem de özgüveni olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bazı katılımcıların ise; başarısız oldukları durumlarda da motive olabildikleri, hırslandıkları ve dinleyicilere daha iyisini yapabileceklerini göstermek konusunda daha çok motive oldukları görülmüştür. “Olumlu ve olumsuz eleştiri” kodunda, olumlu eleştirilerin katılımcıların çoğunda; hem çalgı çalışma, hem de çalgı performansı yapma konusundaki motivasyonunu olumlu etkilediği, olumsuz eleştirilerin ise; çoğu katılımcıda performans yapma ve çalgı çalışma konusunda isteksizliğe yol açtığı gözlenmiştir. Olumsuz eleştirilerin özgüveni sarsmakta olduğu ancak, bazı katılımcılar açısından çalışma konusundaki motivasyonlarına pozitif şekilde yansıdığı görülmüştür. Ayrıca, olumlu ve olumsuz eleştiri konusunda, bazı katılımcıların eleştiri yapan kişilere verdiği değer oranında eleştiriye önemseddiği; öğretmenlerinin ve fikirlerine değer verdikleri arkadaş ya da tanıdıklarının yaptığı eleştirileri daha çok önemsemekte olduğu görülmüştür.

Elde edilen veriler sonucunda, kaygının bir tema oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Kaygının katılımcıların motivasyonlarını, özgüvenlerini ve performans yapmaya ilişkin tutumlarını etkilediği görülmüştür. Kaygı yaşanmasının en büyük sebeplerinden birinin yetersiz çalışma olduğu, yetersiz çalışmanın ise düşük özgüvene ve performans anında problemler yaşanmasına sebep olduğu saptanmıştır. Derslerde ve bireysel olarak üzerinde yeterli çalışma yapılmayan eksiklerin, katılımcıların performanslarını olumsuz yönde etkilediği ayrıca gözlemlenmiştir. Müzik öğretmeni olma beklentisinde olan katılımcılarda, performans anında ezbere çalmanın kaygıyı arttırdığı ve motivasyonlarını düşürdüğü görülmüştür. Ayrıca performanstan önce prova yapmanın katılımcılara; ortama alışma ve performansını görme açısından yardımcı olarak kaygılarını azalttığı aksi durumlarda ise öğrencilerin performans anında daha fazla kaygı yaşamalarına sebep olarak performanslarında da başarısızlığa yol açtığı saptanmıştır. Dinleyiciler tarafından eleştirilecek olma düşüncesinin; performans yapma konusunda öğrencilerin kaygısını, motivasyonunu ve performans anında konsantrasyonunu olumsuz yönde etkilemekte olduğu görülmüştür. Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların; başarısız olmaktan ve hata yapmaktan, bunun sonucu olarak da eleştirilmekten korkarak, performans yapma konusunda isteksizlik yaşadıkları saptanmıştır. “Konsantrasyon” kodunda, kaygı ve konsantrasyonun performans anında birbirini etkilemekte oldukları ortaya konmuştur. Performans anında konsantrasyon sağlayabilen katılımcıların; kaygıdan ve çevrelerinde meydana gelen aksiliklerden daha az etkilendikleri ve kendilerini motive ederek, daha başarılı performans yaptıkları görülmüştür. Konsantrasyon sağlamak için, kaygıyı bastırmak ve içsel motivasyon sağlamak gerekmektedir yani motivasyon, kaygı ve konsantrasyon birbirleriyle ilişkilidir. Buna bağlı olarak motivasyonu da olumlu etkilediği gibi, konsantrasyon sağlamaya yardımcı olan en önemli unsurlardan birinin, katılımcıların sevdikleri eseri çalmaları olduğu saptanmıştır. Seçilen eserin sevilmesinin; öğrencileri çalışma konusunda motive ettiği, performans anında ise konsantre olmayı kolaylaştırdığı için, katılımcıların performans anında, daha az kaygı yaşamalarını sağlamakta olduğu görülmüştür. Katılımcıların, piyano eşliği ile çalarken yaşadıkları problemlerin ise, konsantrasyon ve motivasyonlarını olumsuz etkileyerek kaygı

yaşamalarına sebep olduğu görülmüştür. “Performansın değerlendirilmesi” kodunda, performansın sadece o andaki çalgı performansına göre not olarak değerlendirilmesinin katılımcıların çoğunda kaygıya sebep olduğu saptanmıştır. Bazı katılımcıların ise bu durumun aksine, her durumda sadece iyi performans yapmayı hedefleyerek, çalgı performanslarının not olarak değerlendirilmesinden olumsuz etkilenmediği gözlenmiştir. “Özdeğerlendirme” kodunda, performans sonrasında katılımcıların performans deneyimine olumlu bakmasını sağlayan bazı sonuçlar gözlenmiştir. Bunlar; kaygı kontrolünün öğrenilmesi ve deneyimden yoluyla katılımcıların özgüvenlerinde gözlenen artış ve performansları başarısız geçse bile zaman içinde katılımcılara kattığı kazanımlardır. Katılımcıların, performans yaptıkça kaygılarını daha iyi kontrol etmeyi başardığı ve bu durumla başa çıkmayı öğrendiği saptanmıştır.

Verilere göre, öğretmen yaklaşımının; katılımcıların çalgı eğitimi ve performans deneyimine yönelik tutumlarını etkilediği saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların öğretmenlerinden beklentilerinin, performans deneyimi ve çalgı eğitimi üzerindeki rolü gözlenmiş ve öğretmen yaklaşımının bir tema oluşturduğu görülmüştür. “Motive etmek” kodunda, öğretmenin katılımcıları motive etmek üzere kaygı ve çalgı çalışma motivasyonlarıyla ilgili konuşmalar yapmasının, sürece olumlu şekilde yansıdığı ve katılımcıları çalgılarına çalışma ve performans deneyimi yapma konusunda motive ettiği görülmüştür. Katılımcıların öğretmenlerinden beklediği diğer bir yaklaşım ise, öğrencilere özgüven kazandırmaya yönelik yaklaşımlardır. Öğretmenin yaptığı olumlu eleştirilerin, katılımcıların motivasyon ve özgüvenini arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca katılımcılar farklı beklentiler içinde oldukları için, ders programının şekillenmesinde de çeşitlilik beklentisi içinde oldukları, her katılımcının kendi bireysel özelliğine ve beklentisine göre program oluşturulmasını istemekte olduğu görülmüştür. Verilere göre öğretmenin, katılımcıların ders programını beklentilerine ve amaçlarına yönelik olarak şekillendirmesinin tüm eğitim süreci ve performans deneyimi açısından katılımcıların motivasyonunu ve özgüvenlerini arttırarak, daha az kaygı yaşamalarına yardımcı olmaktadır. Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların, çalgı dersi kapsamında verilen programı kendi amaçları doğrultusunda seviye olarak ağır

buldukları görülmüştür. “Parça seçimi” kodunda, katılımcıların amaçları fark etmeksizin, genellikle sevdikleri eser ve etüdü çalacaklarında daha istekli ve verimli bir çalışma süreci geçirmekte ve performanslarında da daha iyi konsantrasyon sağlayarak daha iyi performans yapabilmekte oldukları görülmüştür. Ancak yine de, akademik kariyer ya da keman öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların, parça seçimini çok önemsememekte oldukları ve kendilerini geliştirmek amacıyla her eser ve etüdü çalmaya gönüllü oldukları saptanmıştır. Müzik öğretmeni olmayı hedefleyenlerin ise, parçayı sevmediklerinde isteklerinin azaldığı ve çalışma konusunda motive olamadıkları görülmüştür.

Verilerin analizi sonucunda, farkındalığın tema oluşturduğu saptanmıştır. Farkındalığın performans deneyimi ve çalgı eğitimi süreçlerinde özellikle performans sonrasında, katılımcıların eksiklerini fark edip gidermesi ve ileride yapılacak performanslar için motivasyon sağlaması açısından çalgı eğitimine katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca performans deneyimi yoluyla katılımcılarda üstbilis (metacognition) becerilerinin geliştiği, çalgı öğrenme süreçlerinin ve öğrenme stratejilerinin farkındalığının sağlandığı ve kişisel becerileri hakkında değerlendirme yapmalarına olanak tanındığı saptanmıştır. Farkındalık teması katılımcıların “eksiklerini görmek ve buna yönelik çalışma planı hazırlamak, kendilerini değerlendirmek, sonraki performanslarda daha iyi hazırlanmak” gibi söylemleriyle üstbilis kavramına da gönderme yapmaktadır. Performans deneyimi katılımcıların çalgı eğitimi ve öğrenme sürecindeki becerilerini, farkındalık ve üstbilis boyutuyla geribildirim sağlayarak geliştirmektedir. Böylece çalgı eğitiminde performans deneyimi arttıkça öğrenciler kendi beceri ve ihtiyaçlarını daha iyi tanıyarak buna yönelik öğrenme stratejileri geliştirip, eğitim süreçlerini düzenleyebilmektedirler. “Performans yeterliliği” kodunda katılımcıların; kendilerini hazır hissetmedikleri, teknik ve müzikal anlamda kendilerini yetersiz gördükleri durumlarda performans yapma konusunda isteksiz oldukları saptanmıştır. Ancak tüm katılımcıların, performans yapmanın kendi seviyelerini tespit etme ve kendilerini diğer öğrencilerle kıyaslama olanağı sunması konusunda farkındalık sahibi olduğu, başka bir deyişle beklentilerinin farklı olmasının farkındalık temasını etkilemediği görülmüştür. Ayrıca; katılımcıların performans yapmalarının ve kendi videolarını izlemelerinin,

farkındalık yarattığı, eksiklerini görme olanağı sağladığı, yeniden performans yapma ve çalgı çalışma konusundaki motivasyonlarını arttırdığı ortaya konmuştur. “Kaygı kontrolü” kodunda, katılımcıların çoğunun performans anında kaygılarının farkında olması sebebiyle, bir süreliğine performansına odaklanamadığı ve sadece kaygı ile başa çıkmaya çalıştıkları ancak, performansın ilerleyen dakikalarında kendilerini motive ederek kaygı semptomlarından az da olsa kurtuldukları görülmüştür. Katılımcıların performanslarının farkında olması ve gerçek performanslarını gösterebilmesi için konsantrasyonun şart olduğu saptanmıştır. Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen ve performans yapma konusunda isteksiz olan katılımcılarda da, performans yapma konusunda deneyimlerini arttırdıkça; kaygı kontrolünü daha iyi sağladıkları, bu durumla başa çıkmayı öğrendikleri, bunun da özgüvenlerini arttırdığı ortaya konmuştur. “Özgüven” kodunda ise kendi videolarını değerlendiren bazı katılımcıların, performanslarını eski performanslarıyla kıyasladığı ve süreç içinde kendilerini geliştirdiklerini fark ettikleri bu sayede de, çalgılarına ve performans yapmaya ilişkin motivasyonlarının arttığı, zamanla kaygı kontrolünü sağlamayı öğrendikleri, süreç içinde bu deneyimler sayesinde özgüvenlerinin arttığı görülmüştür. Katılımcıların çoğunun, özellikle performanslarında gördükleri teknik ve müzikal eksiklerini, yeni çalışma planlarına yansıtma konusunda özenli oldukları görülmüştür. Ancak; müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların, çalgı çalma konusunda yüksek hedefleri olmaması sebebiyle, gördükleri teknik eksikleri sadece çalacakları parçada o teknik kullanılacaksa çalıştıkları, kullanılmayacaksa bu teknik problemlerin üzerine gitmedikleri saptanmıştır. Başka bir deyişle müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcılar çalacakları parçalarda bulunmayan eksikliklerinin üzerine gitmemekte ve çalışma planlarında bunlara yönelik etüt, gam, alıştırma gibi ekstra çalışmalar yapmamaktadırlar. Akademik kariyer hedefleyen ve keman öğretmeni olmak isteyen katılımcıların ise, performanslarında gördükleri teknik ve müzikal eksikliklerini çalacakları parçalarda bulunmasa bile; çeşitli egzersiz, gam ve etütlerle çalışarak geliştirmek istedikleri görülmüştür. Katılımcılardan bazılarının, performans videolarını izledikten sonra; bazı teknik eksikliklerini fark etmelerinin yanı sıra, görsel açıdan da; özgüvensiz ve kambur durma ya da çok hareketli olma gibi eksik buldukları yanlarını fark ettikleri ve bu eksiklikleri düzeltme konusunda istekli oldukları gözlenmiştir. Performans deneyiminin, katılımcıların kendi

performansları konusunda farkındalık yarattığı ve çalgı eğitimi süreçlerine olumlu şekilde yansıdığı ortaya konmuştur. Katılımcıların özellikle performans sonrasındaki farkındalıkları, sonraki performans deneyimleri ve çalgı eğitimi süreci açısından çok önemlidir. Katılımcıların performanslarındaki eksikleri ya da beğendikleri yönlerini görme fırsatı bularak bu yönde eksiklerini tamamladıkları ve ileride yapacakları performanslar konusunda motive oldukları, bu sayede kaygılarının azaldığı, özgüvenlerinin ise arttığı görülmüştür.

Çalışmada, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümleri Bireysel Çalgı derslerinde başlıca sınav performansları olmak üzere kısıtlı ortamlarda ve yetersiz sayıda gerçekleştirilen performans deneyiminin çalgı eğitimi sürecinin tüm aşamalarını etkileyen kullanışlı bir eğitim aracı olarak daha etkin kullanılması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşme ve gözlem analizlerinin sonucunda performans deneyiminin performans öncesi, performans anı ve performans sonrası olmak üzere çalgı eğitiminin tüm aşamalarını etkileyecek şekilde farkındalık yarattığı ve çalgı eğitiminde önemli bir araç olarak iş gördüğü saptanmıştır. Performans deneyimi katılımcıların çalgı eğitimi ve öğrenme sürecindeki becerilerini, farkındalık ve üstbiliş boyutuyla geribildirim sağlayarak geliştirmektedir. Böylece çalgı eğitiminde performans deneyimi arttıkça öğrenciler kendi beceri ve ihtiyaçlarını daha iyi tanıyarak buna yönelik öğrenme stratejileri geliştirip, eğitim süreçlerini düzenleyebilmektedirler.

ÖNERİLER

1. Performans yapmak, kişinin kendisi ile ilgili farkındalığını arttırmaktadır. Performans deneyimi; çalgı gelişiminde, çalgı çalışma motivasyonunda ve kaygı kontrolü konusunda olumlu etkilere sahiptir. Bu nedenle, öğrencilere sık sık performans yaptırılmalı ve bu konuda teşvik edilmelidir.
2. Performans, müzik öğretmenin mesleki kariyerinde daima bulunacağı için öğretmen adaylarının bunu öğrencilik aşamasında deneyimlemesi çok önemlidir. Ayrıca performans deneyimi; öğrencilere kaygı kontrolü sağlamayı

öğretmek ve özgüvenlerini arttırmak, hazırlık sürecinde nasıl bir yol izleyecekleri konusunda gerekli olan çalışma stratejileri ve tecrübeyi kazanmalarını sağlamak açısından da önemlidir. Bu nedenle tüm müzik öğretmeni adaylarının performansı bir eğitim ve farkındalık uygulaması olarak görmesi için, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında sınavlarda ve derslerde öğretmene yapılan performansın sınırlarının genişletilmeli, konserler düzenlenmeli ve tüm öğrencilerin sınav dışında düzenli olarak performans yapmaları sağlanmalıdır.

3. Öğretmenin uyguladığı programın öğrencilerin beklenti ve hedeflerine göre şekillendirilmesi ya da esnemesi öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyonunu ve çalgı gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin, öğrencilerin amaç ve beklentilerini bilmesi ve program yaparken öğrencilerin bireysel beklentilerine yönelik program oluşturması sağlanmalıdır.

4. Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, öğrencilerin performansı ile ilgili yapılan eleştirilerde hassas davranılmalı, onların birer sanatçı değil müzik öğretmeni adayı olduğu unutulmamalıdır. Bu sayede performans yapma konusunda en olumsuz tutumlara sahip öğrencilerin bile, zorunlu olan sınav performansı dışında performans yapma konusunda gönüllü olabilecekleri düşünülmektedir.

5. Bazı katılımcıların, özellikle öğretmenlerinden aldıkları olumlu veya olumsuz eleştirilerin çalgılarına yönelik motivasyonlarını, daha fazla etkilediği göz önünde bulundurulmalı; öğretmenler, yapıcı eleştirilerle ve değerlendirmelerle öğrencilerini performans yapma konusunda motive etmelidir.

6. Performans deneyimi başarısız sonuçlanmış olsa da, bir sonraki performans için farkındalık oluşturarak, eksikleri kapama konusunda fırsat sağlayan bir deneyim olması sebebiyle öğrencilerin; performans yapmayı alışkanlık haline getirmeleri ve performans deneyimini sürekli kendilerini geliştiren bir eğitim uygulaması olarak görmeleri sağlanmalıdır.

7. Performans yapmadan önce; bolca prova yapmak, öğrencilerin performans yapma konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri ve performansa motive olmaları açısından önemlidir. Bu nedenle, öğretmenler bu konuda öğrencilerine gerekli koşul ve desteği sağlamalıdır.

8. Öğrencilerin performanslarının video ile kaydedilmesi, performans anında fark edemediği hatalarını görmesine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin çalgı eğitimi ve performans deneyimi açısından gelişmeleri için performanslarının video ile kaydedilmesine önem verilmelidir.

9. Öğretmenlerin de, öğrencileri teşvik etmek ve örnek olmak açısından performans yapmaları öğrencileri özendirdiği gibi, cesaretlendirerek performans yapma konusunda, motive etmektedir. Öğretmenlerin de performans yapması, öğrencilerin performans yapma konusundaki motivasyonlarına katkı sağlayacaktır.

10. Öğrencilerin piyano eşlikli olarak performans yapması nedeniyle, eşlikçileriyle birçok kez prova yapmaları performanslarında kaygılarını azaltarak, özgüvenlerini yükseltmektedir. Bu nedenle, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki korropetitör (eşlikçi) sayıları arttırılmalı ve öğrencilere bu konuda kolaylık sağlanmalıdır.

11. Eğitim ve öğrenmenin gelişmesi için çalgı eğitiminde performans deneyimine yönelik olarak üstbiliş kavramı ve üstbiliş stratejilerinin uygulanması yoluyla öğrenci ve öğretmenlerde bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı ve bu konuda farkındalık sağlanmalıdır.

12. Oda Müziği, Orkestra ya da Bireysel Çalgı derslerinde öğrencilere; duo, trio ya da toplu gruplar şeklinde performans yaptırılarak bireysel performans yapmaya aşamalı olarak hazırlık sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Andreeva, T.(1985). *Piyano eğitiminin metodolojisi* (Birinci baskı). Sofya: Müzik Yayınevi.
- Atlas, G. D., Taggart, T. ve Goodell, D.J. (2004). The effects of sensitivity to criticism on motivation and performance in music students. *Cambridge University Press*, 21(1), 81-87.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi* (Üçüncü baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2016). *Stres ve başa çıkma yolları* (Otuzüçüncü baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (İkinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- BienAime, J. K. (2011). *Managing performance anxiety in music student: using a solution focused aproach* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Nova Southeastern University.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Ondördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi

Carlson, M. (2013). *Performans eleştirel bir giriş* (Birinci baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

Corno, L. ve Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-100.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişti arttırımına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Çimen, G. (2008). Konserde çalmaya hazırlık süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 297-302.

Dalkıran, N., Baltacı, H., Karataş, Z., Nacakçı, Z. (2014). Bireysel çalgı performans sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik-güvenirlik çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 1(1-2), 13-25.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern&African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.

Duru, E. G. (2013). *Keman eğitiminde ezber yönetime dayalı öğretim programının öğrenci performansına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur.

Ekinci, H. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının solo sahne performansına ilişkin algılarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2, 52-64.

Fennell, M. (2015). *Özgüveni keşfedin* (İkinci baskı). İstanbul: Psikonet Yayınevi.

Göknar, Ö. (2015). *Özgüven kazanmak* (Beşinci baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Hacker, J. D., Dunlosky, J., Graesser, A. C. (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

Hartman, H. J. (2002). *Metacognition in learning and instruction* (İkinci baskı). United States of America: Kluwer Academic Publishers.

Hüseynova, L. (2014). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin keman çalma performansını etkileyen bazı değişkenler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 393-406.

Kee, J. (1993). *Performance anxiety in vilolin playing* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), University of Illinois at Urbana-Champaign.

Klein, J. D. ve Keller, J. M. (1990). Influence of student ability, locus of control and type of instructional control on performance and confidence. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 140-146

Kuş, E. (2012). *Nitel-nitel araştırma teknikleri* (Dördüncü baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçük, D. P. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.

May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. New York: Norton.

McPherson, G. E. Ve McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.

Metin, M. ve Birişçi, S. (2010). Öğretmen adaylarının performansa dayalı değerlendirmenin etkisi hakkındaki düşünceleri: “çevre sorunu örneği”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 527-567.

Nacakçı, Z. ve Dalkıran, E. (2011). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 46-56.

Ndlovu, P. ve Moyo, W. (2013). Factors affecting performance of adults in adult and continuing education in Nkulumane-Emganwini Area. *International Journal of Asian Social Science*, 3(12), 2490-2504.

Nursoy, M. ve Şimşek M. (2001). Toplam kalite yönetiminde performans değerlendirme. *Standart: Ekonomik ve Teknik Dergi*, 40(473).

Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 353-360

Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.

Perlmutter, L. C. ve Monty, R. A. (1977). The importance of perceived control: fact of fantasy. *American Scientist*, 65, 759-765.

Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi 1*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi 3*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29, 55-68

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Educational Administration: Theory and Practice*. 17(3), 429-452

Şahin, N., H. ve Yeniçeri, Z. (2015). “Farkındalık” üzerine üç araç: psikolojik farkındalık, bütüncü kendilik farkındalığı ve Toronto bilgece farkındalık ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-64.

Tataroğlu, B., Özgen, K., Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications kitabı* içinde (ss. 998-1006). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Teztel, G., Aşkın, C. (2007). Sahne heyecanının Türk müzisyenler arasındaki yaygınlığı ve çözüm önerileri. *İtü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 3-10.

Tokinan, B. Ö. (2014). Öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarının bireysel özellikler bakımından incelenmesi. *E- Journal of New Sciences Academy*, 9(2), 84-100.

Uçan, A. (1987). Müzik eğitiminde performans testlerinin yeri, önemi ve kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 287-307.

Ulusoy, A. (2013). *Gelişim ve öğrenme* (Yedinci Baskı). Ankara: Anı Yayınları.

Wang, W. (2000). *Relationships among nonverbal sensitivity, nonverbal behaviors, and lesson effectiveness in music performance instruction* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Indiana University.

Yöndem, Z. D. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*, 37(166), 181-194.

İnternet Kaynakçası

TDK <http://www.tdk.gov.tr> (09.04.2017).

EKLER

Ek 1. Görüşme Soruları

Odak grup görüşmesi soruları:

- 1) Keman dersinden beklentiniz nedir?
- 2) Performansın çalgı eğitimindeki yeri ve önemi nedir?
- 3) Topluluk karşısında performans yapmak sizin için ne ifade ediyor?
- 4) Çalgını topluluk önünde çalmak ile kendi kendine çalmak arasında bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?
- 5) Kendi performansınızdan beklentiniz nedir?
- 6) Sizce karşısında performans yaptığınız topluluğun sizden beklentisi nedir?
- 7) Sınav performansı ve konser performansınız arasında bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?
- 8) Performans yaptığınız mekanın ya da topluluğun değişmesi sizi nasıl etkiliyor?

Görüşme Soruları:

- 1) Kaç yıldır keman eğitimi alıyorsun?
- 2) Hangi tür liseden mezunsun?
- 3) Kaç öğretmen ile çalıştın?
- 4) Müzik Öğretmenliği Bölümünü seçmenin nedeni nedir?
- 5) Bireysel çalgı olarak kemani seçmenin nedeni nedir?
- 6) Keman dersinden beklentin nedir?
- 7) Performansın çalgı eğitimine katkısı olduğunu düşünüyor musun?
- 8) Topluluk karşısında performans yapmak sizin için ne ifade ediyor?
- 9) Performans yapmanın çalgını geliştirmen konusunda seni motive ettiğini düşünüyor musun?
- 10) Beğeni kazanmak ya da eleştirilmek çalgı çalışma motivasyonunu etkiliyor mu?
- 11) Performans yapma konusunda kendini istekli görüyor musun?
- 12) Performansın not olarak değerlendirilmesinin performansa etkisi nedir?

- 13) Performans kaygısı yaşadın mı?
- 14) Kaygıyı hissetmek seni ne yönde etkiledi?
- 15) Topluluk karşısında sunum gerektiren durumlarda kendini nasıl hissediyorsun?
- 16) Kaygını yenmek için çaba gösteriyor musun?
- 17) Parçaya hazır olma ya da olmama durumu özgüvenini ne yönde etkiliyor?
- 18) Performansa hazırlanırken belli bir çalışma programı uyguluyor musun?
- 19) Performansa hazırlık süreci keman dersine nasıl yansıyor?
- 20) Öğretmeninin performansının verimini arttırmaya yönelik izlediği bir yaklaşım var mı?
- 21) Bu süreçte öğretmeninden beklentin nedir?
- 22) Performans anında neye odaklanırsın?
- 23) Performans anında çaldığın parçanın teknik yönlerini düşünür müsün?
- 24) Performansını dinleyecek olan topluluğun niteliğinin senin için bir önemi var mı?
- 25) Performans yapacağın salon ya da ortamın senin için önemi var mı?

Performans Deneyimi Sonrası Yapılan Görüşme Soruları:

- 1) Sınav günü kendin nasıl hissediyordun?
- 2) Performansını etkilediğini düşündüğün her hangi bir şey oldu mu?
- 3) Performans anında neler düşündün veya hissettin?
- 4) Performansından memnun kaldın mı?
- 5) Performansında değiştirmek istesen neyi değiştirirdin?
- 6) Bir sonraki sınav ya da performans için kendine bir tavsiyen var mı?
- 7) Bu deneyimin sana bir sonraki performans için katkısı olduğunu düşünüyor musun?
- 8) Bu performansın bir sonraki performans için seni motive ettiğini düşünüyor musun?
- 9) Bu performansında eksik bulduğun yanlar varsa sonraki performansın için çalışma planına yansıtacak mı?

Öğretmen ile Yapılan Görüşmenin Soruları:

- 1) Sizce performans deneyiminin çalgı eğitimindeki yeri nedir?
- 2) Öğrencinin çalgı çalmayı öğrenme amacının performans başarısında etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
- 3) Performansın öğrenci motivasyonunda nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- 4) Performans kaygısının, öğrencilerin performanslarına nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- 5) Öğrencilerin birbirlerinin performansını izlemesi sizce öğrencilere nasıl yansıyor? Öğrenciler için ne ifade ediyor?
- 6) Performansa hazırlık sürecinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
- 7) Performanstan sonra öğrencilerin eksik ve ihtiyaçlarına göre bir sonraki performansında daha başarılı olabilmesi için yeni bir çakışma planı uyguluyor musunuz?
- 8) Öğrencilerin performans başarısını olumlu etkilemek üzere benimsediğiniz tutumlar nelerdir?
- 9) Sizce konser performansı ve sınav performansı arasında fark var mıdır?
- 10) Konser performansı için öğrenci belirleme konusunda neleri kıstas alıyorsunuz?
- 11) Dersin kapsamında konser performansı olmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

EK. 2 Tez Uygulama İzin İsteği



T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



Sayı: 98470223/ 141
Konu: Tez Çalışması

11.03.2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 997 sayı ve 09.03.2016 tarihli yazı.

Anabilim Dalımız Müzik Öğretmenliği Yüksek lisans Programı 2014950068 numaralı öğrencisi Gözde Aycan DURUER' in tez uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Nergiz ŞAKİRZADE SARI

Anabilim Dalı Başkanı