



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ-DÜZENLEYİCİ
ÖĞRENME BECERİLERİ İLE PERFORMANS KAYGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Şule AYDIN

Danışman
Doç. Dr. Bahar GÜDEK

SAMSUN
2021

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ-DÜZENLEYİCİ
ÖĞRENME BECERİLERİ İLE PERFORMANS KAYGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Şule AYDIN

Danışman

Doç. Dr. Bahar GÜDEK

SAMSUN
2021

TEZ KABUL VE ONAYI

Şule AYDIN tarafından, Doç. Dr. Bahar GÜDEK danışmanlığında hazırlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 22.2.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan (Danışman)	Doç. Dr. Bahar GÜDEK Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı		<input type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
	Dr. Öğr. Üyesi Bilgen Özcan COŞKUNSOY Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı		<input type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe KAYNAK AKÇAOĞLU Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri		<input type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans/doktora/sanatta yeterlik tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

İmza
... / ... / 2021
Şule AYDIN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 20.01.2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 25

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

İmza
... / ... / 2021
Doç. Dr. Bahar GÜDEK

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ İLE PERFORMANS KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şule AYDIN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans, Ocak/2021

Danışman: Doç. Dr. Bahar GÜDEK

Bu araştırmada, mesleki müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile müzik performans kaygıları arasındaki ilişki durumu incelenmektedir. Araştırma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Araştırmanın ölçekleri 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uygulanmış olup, örneklemini Türkiye'nin yedi bölgesinde bulunan çeşitli illerdeki 11 üniversitenin eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dallarının 1. ve 4. sınıf lisans düzeyinde eğitim gören toplam 239 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bilgi elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini belirlemek üzere toplam 41 maddeden oluşan Turan (2009) tarafından geliştirilen "Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği" (ÖDÖBÖ) ve öğrencilerin performans kaygılarını ölçmek üzere ise Çiçek (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve 33 maddeden oluşan Kenny Müzik Performans Kaygı Ölçeği (KMPKE) kullanılmıştır. Araştırmadaki tüm istatistiksel analizler SPSS 25 programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri yüksek olup, cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü, günlük çalgı çalışma süreleri öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olurken, bireysel çalgı ve çalgıyı çalma geçmişleri, konser performansı sergilemiş olmaları ise öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik performans kaygıları genel olarak orta düzeyde olup, cinsiyet, sınıf düzeyi, çalınan çalgı türü, çalgı çalma geçmişi, konser performansı sergilemiş olmaları, günlük çalgı çalışma süreleri müzik performans kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olurken, öğrenim görülen üniversite ve mezun olunan lise türü müzik performans düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri ile müzik performans kaygısı düzeylerinin genel ve tüm boyutlar bakımından, arasında negatif ilişki olduğunu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerindeki artış, müzik performans kaygısı düzeylerinde düşüşe neden olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyindeki bir düşüş, müzik performans kaygısı düzeylerinde artışa neden olmaktadır. Bu durum, öğrenim süresince öz-düzenlemesini yapabilen kişinin, herhangi bir performans kaygısı yaşamadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Müzik Eğitimi, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri, Müzik Performans Kaygısı

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATED LEARNING SKILLS AND PERFORMANCE ANXIETY OF MUSIC TEACHER CANDIDATES

Şule AYDIN

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Fine Art Education

Master, January/2021

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bahar GÜDEK

In this study, the relationship between the self-regulated learning skills of undergraduate students receiving vocational music education and their music performance anxiety is examined. The research was conducted based on the descriptive relational survey model. The scale of Research 2019-2020 academic year is applied, sample Turkey's faculties of 11 universities in various provinces in seven regions of music education of the Department 1 and a total of 239 students attending the 4-year degree. As a data collection tool, "Personal Information Form" was used to obtain information about students' demographic characteristics. In the study, the "Self-Regulating Learning Skills Scale" (LSAS), which consists of 41 items in total, was developed by Turan (2009) to determine the self-regulation skills of students receiving vocational music education, and Çiçek (2020) adapted it into Turkish to measure students' performance anxiety and was validated. The Kenny Music Performance Anxiety Scale (KMPKE) consisting of 33 items was used. All statistical analyzes in the study were made with the SPSS 25 program. According to the findings obtained as a result of the research; Students' self-regulated learning skill levels are high, and their gender, university, grade level, type of high school they graduated from, and daily instrument working time cause significant differentiation on their self-regulated learning skill levels, while their individual instrument and instrument playing history exhibited concert performance. However, it does not cause significant differentiation on self-regulated learning skill levels. The music performance anxiety of the students participating in the study is generally at a moderate level, gender, class level, type of instrument played, instrument playing history, concert performance, daily instrument working hours cause a significant difference on music performance anxiety levels, while the university and graduate students High school type music does not cause significant differentiation on performance levels. It was observed that there is a negative relationship between self-regulated learning skill levels and music performance anxiety levels in terms of general and all dimensions. It was observed that the increase in the self-regulated learning skill levels of the students caused a decrease in their music performance anxiety levels. In other words, a decrease in the self-regulated learning skill level causes an increase in music performance anxiety levels. This situation reveals that the person who can do self-regulation during the education does not have any performance anxiety.

Keywords: Professional Music Education, Self-Regulating Learning Skills, Music Performance Anxiety

Babaciĝa...

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Tezime olan manevi desteklerinden dolayı, aileme, varlığını fiziksel olarak hissedemezsem de içimde hep ruhen ve kalben hissedeceğim canım Babama, sevgili hocalarıma, tezime olan desteği ve yardımlarıyla sevgili danışmanım Doç. Dr. Bahar GÜDEK'e teşekkürlerimi sunarım. Her ihtiyacım olduğunda tereddüt etmeden daima yanımda olan canım dostum Merve TANKAL ve manevi annem yerine koyduğum, ailemin eksikliğini hissettirmeden varlığıyla desteğini hiç esirgemeyen Ayşegül KELEŞLER GÜMÜŞ'e, bu çalışmanın her aşamasında yaptığı çok değerli katkılardan dolayı ve bu süreçte her zaman yanımda olup, her koşulda beni cesaretlendirdiği için Dr. Öğr. Üyesi Bilgen Özcan COŞKUNSOY'a ayrıca teşekkür ederim.

Şule AYDIN

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	96
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
1.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Öz-Düzenleme	13
2.2. Öğrenme.....	14
2.2.1. Öz-Düzenleme ile Öğrenme.....	15
2.2.2. Öğrenme Stratejileri.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış. 8
2.3. Kaygı Kavramı.....	20
2.4. Performans Kaygısı.....	2Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.5. Müzik Performans Kaygısı	22
3. YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli.....	24
3.2. Evren ve Örneklem	24
3.3. Veri Toplama Araçları	26
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	27
3.3.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği	27
3.3.3. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri.....	3Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3.4. Verilerin Analizi	34
4. BULGULAR	36
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	36
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	37
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	38
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	4Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	42
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	44
4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	45
4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	46
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	46

4.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	49
4.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	50
4.12. On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	52
4.13. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	53
4.14. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	54
4.15. On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	55
4.16. On Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	56
4.17. On Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.18. On Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	58
4.19. On Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	60
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	64
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	64
5.2. Öneriler	70
KAYNAKÇA.....	72
EKLER	77
Ek (1) Kişisel Bilgi Formu.....	77
Ek (2) Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği.....	78
Ek (3) Kenny Müzik Performans Kaygı Envanteri.....	81
Ek (4) Ölçek Uygulama İzin Belgeleri	84
ETİK KURUL KARARI.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	97

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
α	Cronbach Alpha
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
ANOVA	Tek yönlü varyans analizi
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
F	Tek yönlü varyans analizinde tablo değeri
GSL	Güzel Sanatlar Lisesi
KMPKE	Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri
K-S	Kolmogrov-Smirnov testi
M-W	Mann-Whitney U Testi
N	Öğrenci Sayısı
η^2	Eta kare- Etki Büyüklüğü
ÖDÖBÖ	Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği
P	Anlamlılık Değeri
r	Korelasyon katsayısı
s	Sayfa Sayısı
sd	Serbestlik derecesi
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SRL	Self- Regulated Learning
SRL-MPSC	Müzik Uygulamalarında Öz-Düzenlemeli Motivasyon Araştırması
Ham Puanları	

ss	Standart Sapma
t	t- Testi tablo değeri
vb	ve benzeri

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin İkinci Düzey DFA30	
Şekil 3.2. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterine İlişkin İkinci Düzey DFA	
.....	33
Şekil 4.1. Öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri (genel) ile müzik performans kaygısı düzeyleri (genel) arasındaki ilişki	61

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları ($N=239$)	25
Tablo 3.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi	28
Tablo 3.3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğine yönelik ikinci düzey DFA	29
Tablo 3.4. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterine ilişkin güvenirlik analizi	31
Tablo 3.5. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterine yönelik ilişki düzey DFA	32
Tablo 3.6. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Müzik Performans Kaygısı Ölçeği puanlarının normallik dağılımı	34
Tablo 4.1. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Düzeylerine yönelik betimsel istatistikler ($N=239$).....	36
Tablo 4.2. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$)	37
Tablo 4.3. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi ($N=239$)	39
Tablo 4.4. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerinin okudukları sınıfa göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$).....	41
Tablo 4.5. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$)	43
Tablo 4.6. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerinin bireysel çalgılarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi ($N=239$).....	44
Tablo 4.7. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi ($N=239$)	45
Tablo 4.8. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerinin bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmaya göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$)	46
Tablo 4.9. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerinin bireysel çalgılarını günlük çalışma sürelerine göre karşılaştırılmasına göre t testi ($N=239$) ..	47
Tablo 4.10. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo.....	48
Tablo 4.11. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler ($N=239$)	50
Tablo 4.12. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$).....	50
Tablo 4.13. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi ($N=239$)	52
Tablo 4.14. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerinin okudukları sınıfa göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$).....	53
Tablo 4.15. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$)	54
Tablo 4.16. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi ($N=239$).....	55
Tablo 4.17. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi ($N=239$)	56

Tablo 4.18. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerinin bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmalarına göre karşılaştırılmasına yönelik <i>t</i> testi (N=239).....	57
Tablo 4.19. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarını günlük çalışma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik <i>t</i> testi (N=239).....	58
Tablo 4.20. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo.....	60
Tablo 4. 21. Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin, Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeyleri ile Müzik Performans Kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayıları.....	61

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Temelde, bir müzikal davranış kazandırma, değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma ve geliştirme süreci olan müzik eğitimi ile eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol ile belirli hedeflere ulaşmak amaçlanır.

Sak'a (1997) göre, müzik eğitimi, öğrencinin müziksel algılama yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirmeli, öğrenciyi belli koşulların ürünü olan tek yanlı müzik yapma ve dinleme alışkanlıklarından kurtarmalıdır.

Müzik eğitiminde, müzik alanında belirli bir düzeyde yeteneği olan ve belirli bir müzik dalını meslek olarak seçen bireylere; müziksel bilgi, beceri ve kültürün kazandırılması amaçlanmaktadır (Yağışan, Sünbül ve Yücelan, 2007). Müzik eğitiminin temel öğeleri olarak görülen ses eğitimi ve çalgı eğitimi, bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynar

Çoban'a (2011) göre, çalgı eğitim süreci, bir çalgıyı çalmak için gerekli olan bütün becerilerin sistematik bir şekilde kazanılmasını kapsayan uzun soluklu bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Benzer bir tanımla, ses eğitimi süreci, sesi doğru kullanabilme becerisini kazanmak için gerekli davranışların, sistematik ve uzun soluklu hedeflerle sağlandığı bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Bireylerin müzikal hedeflerine nasıl ulaştıklarına dair yapılan araştırmalar, kişinin öz-denetim merceği veya bireyin düşünce, duygu ve eylemlerinin hedefe yönelik planlama, döngüsel adaptasyon ve yansıması yoluyla müzik uygulamasını araştıran çalışmalar ile zenginleştirilmiştir.

Zimmerman (2000), kendi kendini düzenleme modelinde yer alan süreçler ile belirli müzik öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiyi tanımlamak için mevcut ampirik kanıtları gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öz-denetim davranışının hem genel müzik eğitimi hem de öz-düzenlemeyi geliştirmek için tasarlanmış müdahalelerle nasıl ilişkili olduğunu keşfetmeye çalışmaktadır. Bir enstrümanı öğrenme süreci, enstrümanı çalabilme yeteneğini gösterebilmek için sistematik olarak bazı yeteneklerin kazanılmasını içerir (Schleuter, 1997). Uygulama sürecini öğrenci tarafından verimli hale getirme, verimli uygulama ve öğrenme stratejileri,

başarılı bir enstrümantal eğitim için kendi kontrolünde öğrenci başarısının ve uygulama sürecinin tüm aşamalarını gerçekleştirme gibi konuları dikkate almalıdır.

Öz kontrol, öz disiplin ve öz yönelim, öğrencilerin öğrenme sürecine bilişsel, motivasyonel ve davranışsal açıdan etkin katılımını tanımlamak için kendi kendini düzenleyen öğrenme kavramının eş anlamlıları olarak kullanılır. Bu yeteneğe sahip bireyler, öğrenme sürecinin her aşamasını meta-biliş açısından planlayabilir, düzenleyebilir, gerçekleştirebilir, gözlemleyebilir ve değerlendirebilir ve kendini motivasyon açısından verimli, yeterli ve özerk olarak düşünebilir, en uygun ortamı seçebilir ve oluşturabilir. Davranış açısından öğrenme, bu noktadan hareket edildiğinde, öğrencilerin enstrümantal eğitimde kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerini nasıl ve ne ölçüde kullandıkları, enstrümantal uygulama sürecinde özerk ve verimli öğrenenlerin yetiştirilmesi açısından tartışılması gereken bir konudur.

Hallam (2001), müzisyenin uygulama sırasında yoğunlaştığı çalışmanın zorluklarının farkında olmak, bu zorlukların üstesinden gelmek için olası stratejileri belirlemek, hangi stratejilerin etkili olacağını bilmek, uygulamayı gözlemlemek için meta-bilişsel stratejilere ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Süreç kullanılan stratejiler yararlı olmadığında alternatif stratejiler geliştirmek ve elde ettiği ürünü bu süreçler kapsamında değerlendirmek gerekir. Hallam (2001) yaptığı bir araştırmasında öğrencilerin özellikle performans aşamasında strateji planlama konusunda oldukça zengin stratejik yaklaşımlar ortaya koyduklarını tespit etmiştir. Buna ek olarak, mülakat analizi ile elde ettiği süreçte ise öğrencilerin hedef belirleme ve hedef yönlendirme açısından zayıf olduklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrencilerin, öğretmenlerin kendi hedeflerini belirlemekten daha fazlasını yönlendirdikleri hedeflere yöneldikleri görülmektedir. Ancak uzun saatler boyunca kendi yürüttüğü çalışmalar sırasında öğrenci kısa süreli hedef ve stratejilerini birçok kez kendilerine göre belirlemelidir. Karar verme ve kendi kendini düzenleyen öğrenme becerileri bu süreçte önemli adımlardandır.

Müzik, pratiğinde, öğrenciler, pratiği gerçekleştirme süreci anlama, uygulama hedeflerini belirleme, planlama, problem çözme, uygun stratejileri uygulama ve kendi kendine izleme konusunda zorlanabilmektedirler. Tennan, (1988), Senol ve Geban, (2015), Kalatskaya, Selivanova, Llesanmi (2016) gibi birçok araştırmacı araştırmalarından elde ettikleri sonuçlara göre; tüm öğrenenlerin, çeşitli alanlarda öğrenmek ve gerçekleştirmek için bilgi düzenleme ve işleme konusunda kendi

bireysel yaklaşımlarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca bireylerin, öğrenme süreçlerine kişisel anlam kazandırdıklarını, yetişkinlerin etkili bir şekilde akıl yürütmeyi, problem çözmeyi ve edinilen bilgileri yeni durumlara bağlamayı öğrenmekte olduklarını ve bu becerilerin de akademik başarı için çok önem taşıdığını belirtmişlerdir. Ancak Turan ve Demirel (2010) söz konusu durum için günümüz eğitim anlayışında gerçekleşmediği gibi, öğrencinin pasif katılımcı rolünü terk etmesi ve eğitim anlayışının öğrenci merkezli olması sonucunda mümkün olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

1960'ların sonuna doğru yoğunlaşan müzikal gelişim aşamalarını tanımlama çalışmaları, bu gelişimin basamaklarına, düzeyine ve gelişim süreçlerine odaklanmaktadır. Bu gelişmeler, müzikal öğrenme araştırmalarının birçok ayağını geliştirmek üzere tasarlanmıştır. Bu gelişim periyodları, bilgiyi kalıcılaştırma yöntemleri gibi basamakların üzerinde önemle durmaktadır. Performansa dayalı müzik eğitiminde, bireylerin performansına yönelik, her tür geliştirici ve performansa olumlu etkilerini geliştirici öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve bu becerilerin gerçekleşme süreçleri de bu planlamanın önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

Müzik performansı, eğitimcilerin ve bestecinin beklentileri doğrultusunda, teknik, müzikal bir bileşeni barındırmaktadır. Bu beklentiler, iletenin yani performansı sergileyecek olan kişinin, beklenen yeterli teknik ve müzikal özellikleri kazanmasının yanı sıra, performansı gerçekleştirmede de yaşadığı bilişsel, ruhsal ve fiziksel sorunları da beraberinde getirebilmektedir.

Performans kaygısı bir topluluk ya da seyirci önünde performans sunan, tiyatro, müzik, dans ve spor gibi çeşitli branşlardan kişilerde görülen, yoğun bilişsel ve fiziksel belirtiler ile ortaya çıkan bir durumdur (Barbar, 2014). Performans kaygısı yaşayan meslek gruplarının başında müzisyenlerin geldiği düşünülmektedir.

Kaygıyı Osborne ve Kenny (2006) fiziksel uyarılma (nabız artışı, ağız kuruması, terleme vb), davranışsal tepkiler (titreme, güçsüzlük hissi, ses titremesi vb) ve korku veren bilişsel davranışlardan (konsantrasyon kaybı, hata yapma korkusu, yetersizlik hissi, bilinç kaybı, dikkat dağınıklığı, statü kaybı öngörüsü vb) oluşan üç faktörün birleşimi olarak belirtmektedir (Aktaran, Kabakçı, 2016).

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile müzik

performans kaygıları ile bir ilişki bulunabileceği öngörülmektedir. Bu öngöründen yola çıkılarak yapılan bu araştırmada, bireylerin, cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıfları, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı türü, çalgı çalma ve çalışma süreleri, konser performansı sergileme eylemi ve demografik özelliklerinin hem öz-düzenleyici öğrenme becerilerine hem de müzik performans kaygılarına yönelik bir inceleme ele alınmış ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesinde önemli rol oynadığı düşünülmüştür.

Öz-düzenleyici öğrenme ve müzik performans kaygıları ile ilgili ayrı ayrı Türkiye’de yeterince araştırma yapılmasına rağmen, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve müzik performans kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve basılıp yayınlanmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Performansın ağırlıklı olduğu eğitim süreçlerinin önemli bir bölümünü kapsayan ders içi ve ders dışı etkinliklerin bir bütün olarak değerlendirildiği bu çalışmada, süreci daha etkili kılmak ve yönetmeye yardımcı olabilecek öğrenim yöntemlerinden biri olan öz-düzenleyici öğrenmenin, bireylerin kendi ortam ve koşullarını nasıl ve ne düzeyde kullandıklarının saptanmasını amaçlayan bu çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problem cümlesi, “Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile performans kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin;

1. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri düzeyleri nasıldır?
2. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri, öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri, öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı

bir farklılık göstermekte midir?

5. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri, mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri, kullandıkları çalgının türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri, çalgılarını çaldıkları süreye göre (yıl olarak) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri, bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri, günlük çalgı çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Müzik performans kaygı düzeyleri nasıldır?

11. Müzik performans kaygıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

12. Müzik performans kaygıları, öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

13. Müzik performans kaygıları, öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

14. Müzik performans kaygıları, mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

15. Müzik performans kaygıları, kullandıkları çalgının türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

16. Müzik performans kaygıları, çalgılarını çaldıkları süreye göre (yıl olarak) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

17. Müzik performans kaygıları, bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

18. Müzik performans kaygıları, günlük çalgı çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

19. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile müzik performans kaygıları arasında

anlamalı bir ilişki var mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, performansa dayalı eğitim süreçlerinin önemli bir bölümünü kapsayan ders içi ve ders dışı etkinliklerin bir bütün olarak değerlendirildiği bu çalışmada, süreci daha etkili bir biçimde yönetmeye yardımcı olabilecek öğrenim yöntemlerinden biri olan öz-düzenleyici öğrenmenin, bireylerin kendi ortam ve koşullarını nasıl ve ne düzeyde kullandıklarının saptanması amaçlanmaktadır.

Araştırmada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öğrenimleri boyunca; sınav, konser, ders içi/ders dışı etkinlik vb. bireysel çalgı performansları sırasında öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin müzik performans kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi ve kullanılacak ölçeklerin alt boyutlarını da kapsayacak şekilde ilişkinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Araştırma, müzik eğitimi uygulamalarında, öz-düzenlemenin ve performans kaygısının, müzik performansı başarısına etkilerini değerlendirmesi ve müzik öğretmeni adaylarının, bilişsel farkındalığının artması, etkin ve kullanılabilir şekilde nasıl pratik yapabilme yetkinliğine sahip olabileceklerini sağlamayı amaçlaması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma, öz-düzenleyici öğrenmenin, meta-bilişsel olarak düşünmeyi ve kendi kendine yeterliliği sağlaması, performans başarısını arttırmadaki önemi ve bilişsel farkındalığı arttırırken, müzikal bağımsızlığı geliştirmesi ve öğretmeyi arttırmayı sağlamasının vurgulanması bakımından önem taşımaktadır.

1.4 Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliğinin tam olduğu,

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeğe içtenlikle cevap verdiği,

3. Örneklemenin araştırmada evreni temsil ettiği,

4. Araştırmada kullanılan yöntemin, araştırmanın amacı ve konusu ile

problemlerinin çözümüne uygun olduğu, temel sayılılarından hareket edilmiştir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bu çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören toplam 239 öğrenci ile,

2. 2019-2020 eğitim-öğretim bahar döneminde, belirlenen üniversitelerin, 1. ve 4. sınıfları ile,

3. Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Müzik Performans Kaygı Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliği ile,

4. Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öz-düzenlemeli Öğrenme: Öğrenme sürecine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal açılardan etkin olarak katılabilme becerisidir (Zimmerman, 1989).

Kaygı: Bireylerin herhangi bir olay anında, kendi duygularının negatif yönde ortaya çıkmasıyla yaşanan korku ve endişe verici bir huzursuzluk durumudur (Canbaz, 2001).

Müzik Performansı: Bireylerin önceden hazırladıkları bir müzik çalışmasını,

gösterim amacıyla sergilemesidir (Kafadar, 2009).

Müzik Performans Kaygısı: Belirli bir izleyici kitlesi karşısında, bireyin sergilediği performans esnasında, performansının kötü olacağına yönelik kurguladığı panik hali olup, kaygının ortaya çıkmasını tetikleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve somatik bileşenlere sahip kalıcı olabilen endişe durumudur (Kenny, 2016; Valentine, 2003).

1.7 İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu olan öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve müzik performans kaygısı arasındaki ilişkiyi konu alan herhangi bir çalışma bulunmamakla birlikte, bilimsel yayınlardan yararlanılarak, araştırmanın konusunu tek tek ele alan çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda bu çalışmaları temel alan tezlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Turan (2009), probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkileri belirlemek için, Hacettepe Üniversitesi klinik öncesi dönemde öğrenim gören 810 öğrenciye, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği'ni uygulamıştır. 5'li likert tipinde 4 faktörlü 41 maddeden oluşan ölçekle elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin devam ettikleri döneme göre 'Planlama ve Amaç Belirleme' ve 'Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme' alt boyutlarını incelemiştir. 1. ve 3. dönem öğrencileri arasında 1. dönem öğrencileri lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Özevin (2014), müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygılarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise ve sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı bir farkın ve müzik performans kaygıları ile özgüvenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına cevap aradığı araştırmasında, müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan katılımcıların müzik performans kaygısının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müzik performans kaygısı ile özgüven arasında anlamlı bir ilişki olduğu, özgüveni düşük olan öğrencilerde müzik performans kaygısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cabı (2015), öğretmen adaylarının lisans eğitim sürecinde öz-düzenleme becerilerindeki değişimi incelemek ve akademik başarı ile öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan iki aşamalı boylamsal çalışmada,

Eğitim Fakóltesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerine uygulanan çalışmada, Motivasyon ve Öğrenme Stratejileri ölçeği uygulanmış ve akademik başarılarına ilişkin veriler toplanmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla Büyüköztürk ve arkadaşları (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Motivasyon ve Öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Pearson Korelasyon katsayısı ve ilişkili örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Buna göre, akademik başarı ile dışsal hedef düzenleme, öz yeterlik, sınav kaygısı, meta-bilişsel ve zaman/ çalışma ortamı değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Uzun (2016), müzisyenlerin müzik performans kaygılarını önlemede kullandıkları bilişsel stratejileri tespit etmek üzere psikometrik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, kullanılan bilişsel stratejiler ile performans kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Müzik performansı kaygısının, felaketleştirme imajinasyon stratejileri ile pozitif yönde, pozitif düşünme stratejileriyle ise ters yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Çiçek ve Güdek (2017), profesyonel müzik eğitimi öğrencilerinin müzikal performans kaygıları ile benlik saygısı ve müziksel öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak üzere yaptıkları çalışmada ölçme aracı olarak Kenny Müzik Performans Kaygı Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) ve Müzik Yeteneğine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği (MYÖÖ) kullanılmış. Elde edilen bulgulara göre müzik performans kaygısı; yaş gruplarına, sınıf düzeyine, bireysel enstrüman ve lisans öncesi müzik deneyimine göre farklılaşmadığı, ancak cinsiyet değişkenine göre önemli ölçüde farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu, yüksek öz yeterlik ve müzik yeteneği için benlik saygısı olan öğrencilerin müzik performans kaygılarının düşük olduğu bulunmuştur. Mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin müzik performans kaygısı, müzik becerisine yönelik düşük öz-yeterlik, benlik saygısı ile orta derecede olumsuz ilişkilidir. Araştırmada katılımcıların toplam müzik performans kaygı düzeylerinin çok düşük ile çok yüksek arasında, yani orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Güdek ve Varol (2017), müzik ve sahne sanatları fakóltesi müzik bölümü ile eğitim fakóltesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik performans kaygı

düzeylelerinin devam edilen fakülte, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarında, Kenny tarafından 2004 yılında geliştirilen ve Özevin (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan, Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri kullanılmış, elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan katılımcıların, devam ettikleri fakülte ve cinsiyetlerine göre müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, yaş, sınıf ve bireysel çalgı değişkenlerine göre ise de müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Marijan (2017), Müzik öğretmenlerini ve icracıları SRL (Self- Regulated Learning) araştırmalarıyla bir avantaj elde etmeye teşvik edeceğini öne sürdüğü araştırmasında, müzik eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerin öğrenme teknikleri ve stratejilerini geliştirmelerine ve teşvik etmelerine yardımcı olacağını ve sonuçların, öğrencinin öğrenmesinde ve kendi kendini düzenlemede gelişme göstereceğini savunmuştur. Araştırmasında, öz düzenlemeli öğrenme modelinin, karmaşık, çok boyutlu yapılarını ele almış, öz-düzenleme, çevre ile etkileşimini incelemiştir. Müzik eğitiminde ortak düzenlemeyi, öğretmenin derslerde sunduğu talimatları, bu talimatların, öğrenmeyi geliştirme ve öğrencilerde duygular, bilişsel, denetçi ve motor beceriler üzerinde düzenleme geliştirmesine dair vurgulamalar yapmıştır.

Uysal (2017), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, aralarındaki ilişkilerin ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin anlamlı yordayıcılarının belirlenmesinin amaçlandığı ve örneklemini 458 üniversite öğrencisinin oluşturduğu araştırmasında, BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı; alt boyutlar arasında düşük, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan yol analizi sonuçlarına göre BÖTE öğrencilerinin akademik ve teknolojik program yaklaşımlarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordadığı, program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının da öz-düzenleyici öğrenme becerilerini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Çiçek (2018), güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdüleme düzeylerini ve güdülenme düzeylerinin cinsiyete, devam

ettikleri bölümlere ve akademik başarılarına göre değişip değişmediğini belirlenmeye çalıştığı araştırmasında, Erdoğan (2012), tarafından geliştirilen ölçek kullanmış, araştırma sonuçlarına göre öz-düzenleme ile güdülenme arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Katılımcıların öz-düzenleme beceri puanları cinsiyetlerine, devam ettikleri bölümlere ve akademik başarılarına göre kısmen değişmektedir. Bununla birlikte güdülenme puanlarının ise cinsiyete ve bölümlere göre değişmediği fakat akademik başarılarına göre kısmen değiştiği belirlenmiştir.

Işkın (2018), mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin performans kaygısı ve öz yeterlik algısının, çalgı başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmasında, ölçme aracı olarak kişisel bilgi formu, çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği ve Kenny müzik performans kaygısı envanteri ölçekleri uygulamıştır. Araştırma sonucunda, negatif performans algısının, öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve eğitim fakültesi öğrencilerinin negatif performans algı düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu, güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin negatif performans algısı düzeylerinin ise konservatuvar öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların çalgı performansı öz-yeterlik inanç düzeylerinin, öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Mieder (2018), Öz-Düzenlemeli Müzik Öğrenme Uygulama Stratejileri Müfredatının, müzik pratiğinde Öz-yeterlik, müzik uygulamasında Öz-Düzenleme, Müzik Performans Başarısı, İşlem süreci ve meta üzerindeki etkilerini değerlendirmiş, Lise de okuyan entrüman öğrencilerinin, bilişsel farkındalık ile ilişkili SRL-MPSC'yi (Müzik Uygulamalarında Öz-Düzenlemeli Motivasyon Araştırması Ham Puanları) kullanan on beş günlük müzik eğitimi uygulandığı araştırmada, bu eğitim sürecinin, öz yeterliği, performans başarısını, işlem hızını ve meta-bilişsel farkındalığı artırırken daha etkili bir şekilde nasıl çalışacaklarını, meta-bilişsel olarak nasıl düşüneceklerini ve müzikal bağımsızlığı geliştirmeyi öğretmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, Kendi Kendini Düzenleyen Müzik Öğrenme Uygulama Stratejileri Müfredatını kullanan 15 günlük bir müzik eğitimi müdahalesinin, katılımcının müzik performans başarısını önemli ölçüde artırdığını göstermiş, günlük çalışma stratejilerinin, müzisyenliklerini geliştirdiği, güven ve müzik yeterliliğini arttırdığı, edebiyat seviyesini genişlettiği ve öğrenci motivasyonunu artırdığını göstermiştir.

Nielsen, Studer, Hildebrandt, Nater, Wild, Danuser ve Gomez (2018) tarafından yapılan araştırmada, mesleki mzık eğitimi alan öğrenciler arasındaki mzık performans kaygısı, bireysel performans kalitesi ve performans sonrası olumsuz dşnşler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı seviyelerdeki 72 mzık öğrencisinden oluşan grup, verdikleri konserden 1 ve 2 gün sonra 10’ar dakikalık sürelerle değerlendirilmiştir. 10 dakikalık solo performansın ardından kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerde, kaygı düzeyi düşük öğrencilere göre daha fazla olumsuz dşnşlere rastlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, ayrıca artan mzık performans kaygısının, negatif bir performans ve performans sonrası düşünüş ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Turan (2018) Cinsiyet değerine göre sadece “Planlama ve Amaç Belirleme” alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. ğrenim görülen dil ve mezun olunan lise türü (daha önce öğrenim görülen okul) değerine göre anlamlı fark belirlenmemiştir. Ortaöğretimde ğrenen merkezli uygulamaya yer verilme durumuna göre “Planlama ve Amaç Belirleme” ve “Güdülenme ve ğrenme İçin Harekete Geçme” ve “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutlarında ortaöğretimde öğrenen merkezli uygulamaya yer verilen öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı fark gözlenmiştir.

Baydağ (2019), farklı disipline sahip mzık eğitimi kurumlarında ses eğitimi dersi alan öğrencilerin öz-düzenleme algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Konulu çalışmasında, ses eğitimi dersi alan öğrencilerin öz-düzenleme algıları ne kadardır? ve “ses eğitimi dersi alan öğrencilerin öz-düzenleme algıları çeşitli değerkenler ile farklılık göstermekte midir? Sorularına cevap aramış, Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen Algılanan z-Düzenleme leği’ni kullanarak, ses eğitimi dersi alan öğrencilerin öz-düzenleme algılarının olumlu bir oranda olduğu gözlenmiştir. Ses eğitimi öğrencileri, daha önce çalgı öğrencileri ile yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırıldığında, ses eğitimi ğrencilerinin çalgı öğrencilerine göre öğrenmeye daha az açık oldukları, ancak yeni öğrenmeler ya da farklı yaklaşımlar arayışı konusunda daha yüksek oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya derinlik kazandırmak ve kuramsal araştırmayla ilgili alt boyutların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, araştırmanın dayanağı olan kavramsal temellere, Öz-düzenleme, Öğrenme, Kaygı Kavramı, Performans Kaygısı ve Müzik Performans Kaygısı başlıkları altında yer verilmiştir.

2.1. Öz-Düzenleme

İngilizcede “öz” hecesi ile başlayan ve kişilerin fiziksel, davranışsal ve psikolojik niteliklerine ilişkin tepkilerini ve bunları denetim altına alma çabalarını içeren yaklaşık bin adet kelime olduğu bilinmektedir (Zimmerman, 2001). Öz kavramına ilişkin bu tanımlamalar, bireyselleşme sürecini ve bu sürecin sonunda gelinen noktayı özetlemektedir.

İnsanın kendisine ait her türlü özelliği anlamaya ilişkin bu merakın sonucu felsefe ve bilimin çeşitli dallarında “öz” kavramı hakkında önemli bir birikim oluşmuştur. Bunun bir uzantısı olarak gelişimsel psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarında öz kavrayış (self-understanding) ve öz-düzenleme (self-regulation) terimleri çatısında öğrenme ve akademik başarı süreci mercek altına alınmaya başlamıştır (Özmenteş, 2007). Öğrenenin öğrenme süreci üzerinde etkili olma konusu “öz-düzenleme” kavramını gündeme getirmiştir (Üredi ve Üredi, 2007).

Öz-düzenleme kavramı, çeşitli bakış açılarıyla birlikte birden fazla tanımlarla açıklanmıştır. Öz-düzenleme kavramı ilk kez William James, Lev Vygotsky ve Jean Piaget gibi önemli eğitim felsefecilerince gündeme getirilmiştir. Kavram olarak ise 1980’li yıllarda Bandura, öz-düzenleme kavramını ortaya koymuştur (Akdoğan, Velipaşaoğlu ve Musal, 2016)

Pintrich (1995) öz-düzenlemeyi, belirli bir hedefe yönelik bireyin davranışını, güdülenmesini ve öğrenme birimine ilişkin bilişini kontrol etmesini içeren etkin bir süreç olarak tanımlamıştır. Orange (1999)’a göre ise öz-düzenleme, bireyin hedefe yönelik davranışlarını sürdürmek için uygun olan yöntem ve tutumu geliştirmesi ve gerektiği zaman yardım alması yoluyla kendisini etkili bir şekilde yönetmesi olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman (2001) öz-düzenlemeyi, kendi öğrenmesini, yürütücü bilişsel, güdusel ve davranışsal olarak düzenleyen öğrenciler olarak adlandırırken, zekâ gibi zihinsel bir yetenek veya okuma yeteneği gibi akademik bir beceri olarak değil, öğrenenin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere

dönüştürdüğü bir süreç olarak da dile getirmektedir (Zimmerman 1998), bu süreç, Öz-düzenleme teorisinin merkezi bir ilkesi, hedeflere özerk bir şekilde ulaşılabilmesi için bireylerin davranışlarını, çevrelerini ve bilişsel / duyuşsal durumlarını kontrol edebilmeleri gerektiğini savunur öz-düzenleme, kendi kendini düzenleyen örneklerin gözlemlenmesi ve emülasyonunun yanı sıra iskele desteği dönemlerini içeren olgunlaşan bir sürecin doruk noktasını temsil eder.

Kauffman (2004)'a göre öz-düzenleme, “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası” olarak tanımlanmıştır. İlk aşamada (önceden düşünülmüş), etkili öğrenciler ön görev analizine (hedef belirleme ve stratejik planlama) katılır ve arzu edilen öz motivasyon inançlarına (öz-yeterlilik; sonuç beklentileri, içsel ilgi / değer, hedef yönelimi) sahiptir. Performans aşaması sırasında, özdenetim (kendi kendini yerleştirme, görüntüler, dikkat odaklama, görev stratejileri) uygularlar ve kendi kendini gözlemler (kendi kendine kayıt; kendi kendini deneme) yaparlar. Kendini yansıtmanın son aşaması, kendini yargılamayı (kendini değerlendirme; nedensel atıf) ve kendini reaksiyonu (kendini tatmin / etkileme; uyarlanabilir / savunma tepkileri) bireyin attığı sonraki adımları belirleyen düşünceler, duygular ve davranışları içerir. Järvelä ve Järvenoja (2011) belirtildiği gibi, öz-düzenleme, öğrencilerin kendi yöntemlerini oluşturmalarına ve çalışma becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olduğu için başarılı bir öğrenme süreci için esastır. Öz-düzenleme, temelinde dikkatli, kasıtlı ve düşünceli öğrenci davranışlarını barındıran derin ve içsel bir mekanizmadır. Bir kimsenin bir şeyi yapma ve yapmama konusunda kendi güdülerini kontrol altına alabilme kapasitesidir (Bodrova ve Leong, 2005, s. 32).

2.2. Öğrenme

Eğitimin süreçleri içerisinde yer alan öğrenme, bireyde yaşantılar sonucu oluşan kalıcı izli davranış değişikliğidir (Selçuk, 2015, s. 23). Müzik eğitiminde öğrenme ise, müziksel davranış değişiklikleri kazandırma süreci olarak tanımlanır (Uçan, 1997). Öğrenmeye ilişkin sosyal, davranışsal ve bilişsel bakış açıları, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin önerilen bir sentezidir. Bu aşırı teorik tipoloji, doğrudan kendini düzenleme ile ilgili olan öğretme ve öğrenme ile ilgili alt kavramları bilgilendirir (Mieder, 2018). Öğrenmeye ilişkin bu bakış açıları, boyutlara, özelliklere katkıda bulunan çok sayıda kavram ve teoriyi bilgilendirir ve başarılı yaşam boyu öğrenme için gerekli süreçlerdir. (Greeno, Collins ve Resnick,

1996).

Bandura (1986) öğrenmeyi çevresel değişkenler, davranışlar ve bireysel değişkenler arasındaki ilişkilerle açıklamaya çalışmıştır. Bandura, bireyin öğrenme çevresiyle etkileşim halinde öğrenme davranışlarını tamamladığını belirtmektedir. Bu etkileşim bireylerin sahip oldukları becerileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri ancak kendilerine yönelik olan öz yeterlilik inançlarına bağlıdır. Bu inanç kişilerde ilgili alana yönelik motivasyon ve esenlik sağlamaktadır. Pajares, (2002) Bandura'ya göre kişi, öngörü kapasitesi öz-düzenleme kapasitesi ve öz değerlendirme kapasitesine sahiptir. Öz-düzenleme kapasitesinde bireyin öğrenirken kendi yetenek ve kapasitesini kullanma potansiyeline sahip olduğundan bahsedilmektedir (Bandura, 1986); Pajares, 1996; Zimmerman ve Risemberg, 1997; Çiltaş, 2011).

Pintrich (2000) öz-düzenlemeli öğrenmeyi; “öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlamıştır. Zimmerman'a göre (2008) bu süreç, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik performans becerilerine dönüştürmelerinin sağlandığı öz yönlendirici bir süreçtir.

Söz konusu süreç içerisinde, var olan durumu açıklamaya çalışan birçok model bulunmaktadır. Bu modellerden biri, Zimmerman'ın (2002), sosyal bilişsel öz-düzenlemeli öğrenme modelidir. Üç aşamadan oluşan model, süreç öncesi düşünme evresi, performans evresi ve öz yansıtma evresi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Hedef belirleme ile başlayan önceden düşünme süreci, performans evresinde öz öğretim-denetimi ile gerçekleşmekte olup, yansıtma evresinde öz değerlendirme ile sonuç değerlendirilmektedir. Sonrasında ise, bir sonraki öğrenmeye bu sonuç yansıtılarak döngü baştan tekrar etmektedir. Öz yeterlilik inancına gelindiğinde ise, tüm bu aşamaların içinde bireyin çekirdek gücü olmaktadır. Çünkü bireyin bir işi gerçekleştirebilme durumuna yönelik algısı hem hedeflerini benimsemesi hem de gerçekleşmesine ilişkin motivasyon sağlaması açısından önem teşkil etmektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2005).

2.2.1. Öz-Düzenleme ile Öğrenme

Öz-düzenleme becerisi insanoğlunun hayatta kalması için önemli bir yaşamsal görev olarak görülmektedir (Zimmerman, 2000, s. 13). Bireyin sosyal ilişkilerinden

mesleki gelişimine maneviyattan öz bakımını yapmaya kadar yaşamının çeşitli boyutlarını yürütürken kullandığı beceri öz-düzenleme becerisidir (Sweeney ve Witmer, 1991, s. 527). Öz-düzenleme bu alanlarda önemli bir belirleyici olduğu gibi bireyin akademik başarısının da önemli bir yordayıcısıdır (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 139).

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ise 1980'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Zimmerman ve Schunk'a (2001) göre öz-düzenlemeli öğrenme kişinin hedeflerine ulaşmak için sistematik bir biçimde duyguların, düşüncelerin eylemlerin ortaya çıkarılmasıdır. Öz-düzenleme bir kişinin kendi performansını ve yapabileceklerini kendi kendine gözlemlemeyi içermektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2005). Öz-düzenlemeye dayalı öğrenenler, öğrenme süreçlerini kendileri yönetmektedir. Bu kişilerin üst bilişsel gözlem yapabilme, kendi kendilerini kontrol edebilme ve içsel hedef yönelimlerini kullanabilme becerileri diğer öğrenenlere göre daha çok gelişmiştir (Muis, Winne ve Dianne, 2007).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu tespit etmeye çalışan araştırmalarda, geçmişte, öğrenme atmosferi ve öğretmenlerin yeterliliği gibi etmenlerin incelendiğini gözlemleyen (Zimmerman, 1989, s. 330) son yıllarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin kendi öğrenme pratiklerini kendilerinin başlatmaları duruma uygun şekilde adapte etmeleri ve çaba sarf ederek sürdürmeleri gibi öğrencilerin kendileri ile ilgili faktörlerin öğrenme sürecinde etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu becerileri sayesinde kendi öğrenme süreçlerinin hâkimi olarak gören Zimmerman, öz-düzenlemeli öğrenme kavramını ilk kez tanımlamıştır.

Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996, s. 2) tarafından akademik öz-düzenleme olarak ifade edilen öz-düzenlemeli öğrenme, bir sınava hazırlanma ya da bir yazı yazma gibi eğitim amaçlarına ulaşmak için planlanan hareketler ve bireyin ilgili düşünce ve hisleri olarak tanımlanmıştır.

Bandura, öz-düzenlemeye sosyal biliş kuramı çerçevesinden yaklaşırken, bireylerin, düşünceleri, hisleri ve hareketleri üzerinde kontrol kurabildikleri bir iç sisteme sahip olduklarını belirtir. Bu iç sistem kişinin sembolleştirme becerisini, başkalarından öğrenmesini, alternatif stratejiler planlamasını, kendi davranışlarını düzenlemesini de içeren bilişsel ve duyuşsal yapısı üzerine kurulmuştur. İç sistem

bireylere çevrelerini değiştirme ve kendi hareketlerini etkileme yeterliliği sağlayarak öz-düzenleyici bir işlev görür (Pajares, 1996, s. 543). Bandura'ya göre birey, öz değerlendirme sonucunda kendini içsel olarak pekiştirir. Davranışın düzenlenmesinde, içten gelen pekiştirmeler başkalarından alınan pekiştirmelerden daha etkilidir. (Senemoğlu, 2009, s. 232).

İsrail'e göre (2007, s. 3), öz-düzenlemeye daha davranışsal bir bakış açısıyla yaklaşan Tice ve Bratlavasky öz-düzenleme terimini bireyin, belirli bir amaç doğrultusunda, tepkileri ile önemli dürtülerini değiştirmek ve bunların yerine başka tepkileri koymak için gösterdiği herhangi bir çabayı belirtmek için kullanırlar. (Tice ve Bratslavasky'den aktaran Luszczynska, Diehl, Gutierrez-Dona, Kuusinen, Schwarzer, 2004, s. 556). Buna göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenmede önemli olan nokta amaçtır. Bireyin, konunun amacına göre duygu ve düşüncelerini düzenlemesi ile bir metin ortaya çıkabilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine etkin katılma derecesiyle ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkan öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, bir akademik hedefe ulaşmak için üretilen düşünce, duygu ve eylemler olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Bir anlamda öz-düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması ve onu aktif olarak kontrol etmesidir. Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine göre öğrenciler biliş yapılarını, güdülerini ve çevresel etmenleri göz önüne alarak kendi öğrenme hedeflerini belirler, bu hedeflere ulaşmak için öz-düzenleme yaparlar (Pintrich, 2004).

Bu tanımlara göre öz-düzenleme ile öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinde ben merkezli ve kişinin kendisinin daha çok aktif ve öncü olduğu, bu süreçte davranışsal ve bilişsel olarak da kendi öğrenmelerini hedefleyip, bu hedef doğrultusunda da amacına göre çalışmalarını sürdürmesi amaçlanır.

Bailey (2006), iyi bir müzisyen olabilmenin temelinde düzenli bir çalışma sürecinin olması gerektiği ve bunun yanı sıra bireylerin muhakkak öz-düzenlemeli öğrenme davranışlarını gerçekleştirmelerinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Müzik eğitiminde başarılı olabilmenin temelinde olumsuz etkilere maruz kalmadan ulaşmak, zamanı olabildiğince doğru ve etkin kullanmak ile mümkün olabilmektedir (Hallam, Rinta, Varvarigou, Creech, Papageorgi, Gomes ve Lanipekun 2012), ve bilinçli çalışma alışkanlıklarını gerekli kılmaktadır. Bilinçli çalışma, her müzisyenin kendisi için neyin daha etkili olduğunu bilmesi ve keşfetmesi, kendi performansını dikkatlice gözlemleyerek ve bunun yanında üst bilişsel becerileri kullanma

gerekliliği olarak tanımlanmıştır. (Ericsson, 1993).

McPherson (1993, 1996, 1997) öğrencilerin müzikal alanda kullandıkları bilişsel stratejilerin hiyerarşik bir düzen içinde (görme, okuma, hafızadan çalma, kulaktan çalma ve doğaçlama vb.) olduğunu vurgulamıştır.

Öz-düzenlemeli öğrenen bireyler performans aşamasında öğrenmelerini artırmak için öğrenme stratejileri kullanmaktadır (Boer, Berstra ve Konstons, 2012, s. 9). Öğrenci bu aşamada hedeflenen amaca ulaşmak için bilinçli şekilde öğrenme stratejilerini seçmek ve kullanmaktadır. (Alexander, Graham ve Harris, 1998, s. 130). Bu aşamada öğrencinin geçmiş bilgi ile yeni gelen bilgileri ilişkilendirmek, bilgilerin uzun süreli hafızaya geçmesi için odaklanarak tekrar yapmak, öğreneceği materyali imajine etmek gibi bilişsel stratejiler uygulaması beklenmektedir. Hallam'ın (2001) genç müzisyenler ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin pratik yaparken kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkili olabilmesi, öğrencilerin alanlarındaki birikimleri ile aynı doğrultuda olduğunu göstermektedir.

2.2.2. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejilerinin temel işlevi, öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu da öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını gösterir. Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin, kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildiklerini söyleyebilir (Özer, 1993).

Bu değişik öğrenme stratejilerine, eğitim bilimciler tarafından çok farklı tanımlar yapılmıştır. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini, öğrencinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler olarak tanımlayarak öğrenme stratejilerinin öğrencinin güdüsel ve duygusal durumunu, bilgiyi seçmesindeki, kazanmasındaki, örgütlemesindeki veya bütünleştirmesindeki yolu etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Davidson'a (1987, aktaran Güven, 2004) göre, öğrenme stratejileri, öğrenci tarafından türetilen ve öğrenilmeye çalışılan bilgilerin ileride anımsanmasını kolaylaştırmak üzere bu bilgileri işlemede kullanılan yöntemlerdir.

Arends (1997, s. 244) ise öğrenme stratejilerini, öğrenciler tarafından

kullanılan, öğrenmede olduğu gibi bellek ve biliş bilgisi süreçleri üzerinde etki yaratan davranış ve düşünme süreçleri olarak açıklamıştır. Biliş, bilgiyi edinmenin ve bu bilgiyi düşünme, algılama, deneyimleme ve hissetme yoluyla kavramanın zihinsel sürecidir. Zihin nedenleri böyle düşünür ve öğrenir (George, 2015). Zihnin düşünce süreçlerine, bilgi edinme ve bilgi edinme durumuna hizmet eden dikkat, odaklanma, hatırlama, değerlendirme, karar verme, akıl yürütme ve problem çözme gibi bilişsel işlevler eşlik eder (Simon ve Newell, 1970). Ergenlerin kendi bilişlerinden haberdar olup olmadıklarını inceleyen Flavel (1976), meta-bilişi öğrencinin kendi bilişi hakkında bilgisi olarak tanımlamıştır. Bu bilişsel düşünce süreçleri ve eylemlerinin farkında olma ve bunların etkili kullanımı ve uygulamayı yönetecek şekilde nasıl düzenleneceğini bilme, metabilişseldir (Flavel, 1979; Brown, 1987; 1997; Dunlosky ve Hertzog, 2000; Georgiades, 2004).

Kendi kendini düzenleyen öğrenme, metabilişsel bir yönetilen davranıştır (Winne, 1996). Kendi Kendine Düzenlenen Öğrenme (SRL), stratejik, motive ve bağımsız öğrencilerin gelişimini kolaylaştıracak süreçleri ifade eder. (SRL) hedef belirleme, stratejik planlama, organizasyonu sürdürme, çevreyi kontrol etme, kendini izleme, kendini değerlendirme, ayarlama ve kendini yansıtmayı içerir (Zimmerman, 1989). SRL görev odaklı ilerlemeyi değerlendirmeyi, eylem planlarını seçmeyi, strateji uygulamasını ve hedef ustalığını değerlendirmeyi gerektirir. Kendi Kendini Düzenleyen Öğrenme teorisi, Kendi Kendini Düzenleyen Öğrenme Müzik Uygulama Stratejileri Ders Programının SRL-MPSC gelişimini kapsamlı olarak bilgilendirdi. SRL-MPSC tüm grup prova provalarında kullanım için tasarlanmıştır ve grup çalışması, hedef belirleme, problem çözme, öğrenci modelleme, tartışma ve müzik uygulamaları için strateji kullanımı içerir.

Öğrenme stratejileri ile öğrencinin öğreneceği bilgileri (a) Seçmede, (b) Edinmede, (c) Düzenlemede ve (d) Bütünleştirmede etkili yollar izlemesi amaçlanır. Öğrenme stratejileri Yineleme, Anlamlandırma, Örgütlenme, Anlamayı izleme ve Duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılabilir (Öztürk 1995, Özer 1998, Arı, Üre, Yılmaz, Sünbül 2000, Subaşı 2000, aktaran Erdem, 2005). Bu sınıflandırmanın içerisindeki duyuşsal stratejiye değinirsek, öğrencilerdeki dikkati toplayamama, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi engelleri duyuşsal stratejilerden yararlanarak kaldırabiliriz. Dikkati yoğunlaştırma, olumlu tutum geliştirme, güdülenme, kaygıyı azaltma (güven sağlama) duyuşsal stratejilerdir (Özer,

1998).

2.3. Kaygı Kavramı

Kaygı, bireyin, problemin ne olduğunu bilmeden, anlık veya sürekli yaşadığı korku durumudur (Morgan, Wiederman ve Magnus 1998). Bazı psikolog ve psikiyatristler, ‘anxiety, anxiété’ sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan kaygıyı yanlış bulmaktadır. Kaygının belli bir duruma karşı yaşanan endişe, tasa duygusu olduğunu ve klinik düzeyde şiddetli bunaltıyı karşılamadığını ifade etmektedirler. Bu nedenlerden dolayı ‘kaygı’ sözcüğü yerine ‘bunaltı’ sözcüğünün kullanımının hem kavramsal hem klinik açıdan daha uygun olduğunu düşünmektedirler (Öztürk, 2001, aktaran Cemali, 2017).

Kaygı, bireyi, fizyolojik ve psikolojik etkiler yanında bilişsel ve davranışlar yönünden de etkilemektedir. Bunlara örnek olarak, endişe, korku, panik, huzursuzluk, dikkat dağınıklığı ve yaratıcılığın azalmasını gösterebiliriz. Freud kaygının, olaylarla ve durumlarla ilgili olduğunu ve nesnel özelliği olmadığını öne sürmektedir. Ayrıca Freud kaygıyı, gerçeklik, nevrotiklik ve suçluluk kaygısı olarak üç boyutta açıklamıştır (Freud. 1975, s; 69-102) Freud’a (1957) göre, gerçeklik kaygısı, dış dünyada karşılaşılan tehlikelere karşı bireyin hissettiği kaygı türüdür. Kişi nevrotik açıdan, içgüdüsel olarak doyuma ulaşma hissini başkaları tarafından tepki göreceğine ya da cezalandırılacağına dair korkular duyar. Suçluluk kaygısında ise kişi vicdanı ile ilgili korkular yaşar. Toplumun kuralları, inançları ve törelerinin çiğnendiği ya da çiğneneceği hissi, süper egoya sahip kişiler üzerinde suçluluk duygusu yaratabilir.

Kaygının birden fazla türü olmasıyla birlikte, en yaygın olarak kabul edilen iki biçimini Spielberger (1972) sürekli kaygı ve durumluk kaygısı olarak ele almaktadır. Sürekli kaygı bireyin herhangi bir durumda endişe verici olma olasılığıdır (Spielberger, 1985). Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, sürekli kaygısı daha düşük olanlarla karşılaştırıldığında stresli durumlar karşısında, daha kolay ve daha sık incinirler. Sürekli kaygı bireylerin gelecekle ilgili olumsuz beklentiler içerisinde olmasından kaynaklanabilen bir korku durumu olarak da tanımlanabilir. İnsanların kaygılı bir yaşam tarzı içerisinde olma eğilimlerinden dolayı, olumsuz durumlar karşısında sürekli bir kaygı reaksiyonu ile tepki vermesidir (Spielberger, 1983).

Durumluluk kaygısı ise, tehlike içeren durumların meydana getirdiği bir kaygı

türüdür. Her insanın yaşayabileceği ve kalıcılık göstermeyen durumluk kaygısı herhangi bir duruma bağlı olarak gerçekleşmektedir. İnsanların çoğu tehlikeli olduğunu düşündüğü olaylarla karşılaştığında bir miktar kaygı hissetmektedir. Ek olarak bu kaygı türünde kişi gerginlik ve endişe duygularına engel olamamaktadır. Kaygı hissetmeye sebep olan o anki durum ortadan kalktığında kaygı da sona ermektedir (Baydil, Çevik, Sezen ve Küçük, 2009, s. 378).

Sürekli kaygı bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanmaktadır (Coşkun, Şahan ve Erman, 2011, s. 1123). Durumluluk kaygısı ise kişinin herhangi bir durumla karşılaştığında olumlu sonuç beklemektense olumsuz olanı tercih etmesinden kaynaklanır (Coşkun, Şahan ve Erman, 2011, s. 1123).

Kaygının bireysel ve süreç yön yanı sıra sosyal çevre ile ilgili boyutu özellikle MPK üzerinde önemli bir belirleyicidir. (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994), sosyal kaygıyı “utanmaktan, küçük düşmekten, sosyal ortamlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkma ve bu durumdan kaçınma eğilimi” olarak tanımlamıştır. Sosyal kaygı yaşam süreci içerisinde bireylerin iş yapma becerilerini, performanslarını ve sosyal ilişkilerini zayıflatan bir rahatsızlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal kaygılı bireyler, başkaları tarafından olumsuz olarak değerlendirileceğine, kötü bir izlenim bırakacağına, küçük düşeceğine ve utanç duyacağına dair inançlar taşır ve bu yüzden sürekli kaçınma eğiliminde olurlar (Antony ve Swinson, 2000).

Kaygının öğrenmeler üzerine etkisi ile ilgili yapılan birçok araştırmada düşük kaygının düşük verimliliğe, orta düzeyde kaygının en yüksek verimliliğe ve yüksek kaygının da başka bir deyişle birey panik derecesinde kaygılandığı zaman, öğrenmede verimliliğin en düşük seviyeye ulaştığı sonuçları elde edilmiştir (Cüceloğlu,1997).

2.4. Performans Kaygısı

Performans, kişinin belirli bir hedef doğrultusunda düşünce ve davranış düzeyinde önceden kazanılan davranışların belirli bir zaman içerisinde sergilenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kafadar, 2009). Performans kavramı özellikle sanat ile ilgili alanlarda çok büyük öneme sahip bir olgudur. Sanatın dalları sadece eğitim-öğretim programları dâhilinde düşünülemez bunun yanında konser, sınav ve yarışma gibi bir topluluk önünde icra edilmesi gereken durumlardan da oluşur. Örneğin bir

müzik eseri böyle bir yerde çalınıyorsa performans gösterilmesi beklenen bir ortamda olunduğu düşünülebilir (Gündüz, 2013).

Bazı müzisyenler için bir topluluk karşısında performans sergilemek çok heyecan verici ve olumlu bir durumken, bazı müzisyenler için de performans kaygısı yaşamalarından dolayı oldukça büyük bir sorun haline dönüşebilmektedir (aktaran Çırakoğlu, 2013). Performans kaygısı başka insanların karşısında kişinin kendini kontrol edememesi veya hata yapma korkusu ile küçük düşeceğini düşünme ile ilişkili olarak meydana gelen bir kaygı olduğu düşünülür. (Cox ve Kenardy, 1993, aktaran Cemali, 2017).

Performans kaygısı iki model olarak işlenmiştir. Bunlardan ilki eksiklik (deficit) modelidir. Bu model, yetersiz çalışma eksiklikleri ya da doğrudan sınav kaygısı ile ilgili durumları ele alır. Eksiklik modeli kendi içinde çalışma-yeteneği eksikliği (study-skills deficit) ve sınava girme yeteneği eksikliği (test-taking skills deficit) olarak ikiye ayrılır. Çalışma-yeteneği eksikliği temelde çalışabilme ölçüsünün hem performans hem de kaygı indeksleri ile ilişkilidir. Sınava girme yeteneği eksikliği ise hem sınav kaygısı hem de sınava girme becerisi ile ilgili durumları ortaya koyar ki bu iki durumunda performansı etkilediği saptanmıştır. Diğer model ise engel (interference) modelidir. Bu model bireylerin performans kaygısını dikkat eksikliği ile ilişkilendirmiştir (Tobias, 1985).

Sürekli kaygısı yüksek olan (genelleştirilmiş biyolojik savunmasızlık ifadesi), mükemmellik beklentisi yüksek ancak mükemmelliği başarma konusunda desteği düşük olan bir ev ortamından gelen (genelleştirilmiş psikolojik savunmasızlık), performansının eskiden beri ve sürekli rekabetçi bir ortamda değerlendirilmesine maruz kalan ve bu ortamda kendi bireysel değerlendirmesini de yapan (özel psikolojik savunmasızlık) bireylerde müzik performans kaygısının özellikleri olan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel tepkilerin tetiklenmesi mümkün olabilir (Kenny ve Osborne, 2006).

2.5. Müzik Performans Kaygısı

Nagel'e (1990) göre 'Müzik Performans Kaygısı' müzisyenlerin, performans sırasında yaşadıkları olası ya da gerçek aksiliklerden kaynaklanmakta olup, bu durumun sebep olacağı utanma ve küçük düşme duyguları ve korkmaları beraberinde getirebilmektedir.

Müzik performans kaygısı, bir tür sosyal anksiyete bozukluğu olarak kabul edilmektedir. Müzisyenlerin performansa yönelik olumsuz tutumları, kariyerlerinin yanı sıra yaşam kalitesini de etkileyebilir. Bu nedenle klinisyenler tarafından tanınması ve tedavi edilmesi gerekmektedir (Doğan ve Çilden, 2017). Müzik performans kaygısı, amatör ya da profesyonel müzisyenleri, öğrencileri, orkestra veya opera müzisyenlerini içeren geniş bir kitleyi etkilemektedir. Bu alanda, yıllar içerisinde çeşitli çalışmalar yapılmakta, bu kaygıya neden olan sebepler ve çözümler araştırılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikî tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, gruplar arası karşılaştırmayı kapsamaması bakımından ve mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile performans kaygıları arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlandığından betimsel nitelikte ve ilişkisel tarama modeli esas alınarak tasarlanmıştır. Büyüköztürk'e (2018) göre "Tarama araştırmaları daha çok 'ne, nerede, ne zaman, ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl' gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanımlanır" (s. 184). Tarama modelleri (araştırmaları) ile değişkenler arasındaki pek çok ilişki, fark analizleri de dâhil araştırılabilir. Karasar'a (2017) göre "İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, arasındaki ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek veri çiftleri şeklinde yapılır" (s.114).

Bu açıklamaya uygun olarak araştırmada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile müzik performans kaygıları arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin performans kaygısı oluştururken, bağımsız değişkenlerini araştırma kapsamında ele alınan değişkenler, öz-düzenleyici öğrenme becerileri oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin tümüdür. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 akademik takvim yılında, Türkiye'nin yedi bölgesinden rastgele seçilmiş olan; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel

Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı olmak üzere on bir üniversitede mesleki müzik eğitimi alan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden tesadüfi / seçkisiz yöntemle belirlenmiş toplam 239 katılımcı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda, Tablo 3. 1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları (N=239)

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	136	56,9
	Erkek	103	43,1
Üniversite	Ondokuz Mayıs Ü.	96	40,2
	Erzincan Binali Yıldırım Ü.	44	18,4
	İnönü Üni.	30	12,6
	Muğla Sıtkı Koçman Ü.	11	4,6
	Aksaray Üni.	10	4,2
	Gazi Üni.	6	2,5
	Giresun Üni.	11	4,6
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	14	5,9
	Dokuz Eylül Ü.	3	1,3
	Trakya Üni.	11	4,6
	Erzurum Üni.	3	1,3
Sınıf	Lisans-1	113	47,3
	Lisans-4	126	52,7
Mezun olunan lise	Güzel Sanatlar Lisesi	100	41,8
	Diğer lise türleri	139	58,2
Bireysel çalgı	Telli çalgı	78	32,6
	Yaylı çalgı	85	35,6
	Üflemeli çalgı	28	11,7
	Tuşlu çalgı	37	15,5

	Şan	11	4,6
Çalgı çalma süresi	1-3 yıl	97	40,6
	4-6 yıl	63	26,4
	7 yıl ve üstü	79	33,1
Bireysel çalgıyı konserde çalma	Evet	126	52,7
	Hayır	113	47,3
Bireysel çalgıyı çalışma süresi	1-2 Saat	189	79,1
	3 saat ve üstü	50	20,9

Araştırmaya katılan öğrencilerin %56,9'u kadın ve %43,1'i erkektir. Üniversitelerine göre ilk üç grubu %40,2 ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi %18,2 ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi ve %12,6 ile İnönü Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin %47,3'ü 1. Sınıf ve %52,7'si 4. Sınıf öğrencilerinden meydana gelmekte olup %41,8'i Güzel Sanatlar Lisesinden mezundur. Öğrencilerin bireysel çalgılarına bakıldığında en büyük grubu %35,6 ile yaylı çalgılar ve en küçük grubu %4,6 ile ses (şan) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %40,6'sı çalgılarını 1-3 yıldır, %26,4'ü 4-6 yıldır ve %33,1'i 7 yıl ve daha uzun süredir çalmaktadır. Öğrencilerin %52,7'si bireysel çalgılarını bir konserde çaldıklarını belirtmiştir. Son olarak, öğrencilerin %79,1'i çalgılarını günde 1-2 saat kadar ve %20,9'u 3 saat ve üstünde çalıştıklarını söylemektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama (ölçme) araçları olarak, üç bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır (Ek-1).

Anketin ilk bölümünde, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, bazı demografik özelliklerini öğrenmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz soruluk bir kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini belirlemek üzere toplam 41 maddeden oluşan Turan (2009) tarafından geliştirilen "Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği" (ÖDÖBÖ) ve öğrencilerin performans kaygılarını ölçmek üzere ise Çiçek (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve 33 maddeden oluşan Kenny Müzik Performans Kaygı Ölçeği (KMPKE) kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçeklere yönelik ayrıntılı bilgi

aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin demografik/kişisel özelliklerini belirlemek üzere geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda, öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri üniversiteler, öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları lise türü, bireysel çalgıları, bireysel çalgılarını kaç senedir çaldıkları, bireysel çalgılarını günde kaç saat çalıştıkları ve bireysel çalgılarıyla hiç konser performansı sergileyip sergilemedikleri olmak üzere toplam sekiz soru mevcuttur.

3.3.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz-düzenleyici beceri düzeylerini belirlemek üzere Turan (2009) tarafından geliştirilen 41 maddelik Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi çalışmasında, ölçeğin dört alt boyuttan/faktörden meydana geldiği ve toplam varyansın %47,10'unu açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin genel iç-tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) ise 0,92 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları, boyutlarda yer alan maddeler, iç-tutarlılık katsayıları ile toplam varyansın ne kadarını açıkladıkları aşağıdaki gibidir:

Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme: Madde 1, 2, 4, 5, 6, 8 ve 9 olmak üzere toplam 7 madde. Boyutun iç-tutarlılık katsayısı 0,79 olup toplam varyansın %18,36'sını açıklamaktadır.

Planlama: Madde 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18 olmak üzere toplam 8 madde. Boyutun iç-tutarlılık katsayısı 0,86 olup toplam varyansın %16,94'ünü açıklamaktadır.

Strateji kullanımı ve değerlendirme: Madde 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40 ve 41 olmak üzere toplam 19 madde. Boyutun iç-tutarlılık katsayısı 0,89 olup toplam varyansın %11,95'ini açıklamaktadır.

Öğrenmede bağımlılık: Tümü de ters olmak üzere Madde 3, 7, 12, 20, 23, 32 ve 39 olmak üzere toplam 7 madde. Boyutun iç-tutarlılık katsayısı 0,78 olup toplam varyansın %7,87'sini açıklamaktadır.

5'li Likert tipinde tasarlanmış olan Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin maddeleri, çalışmaya katılan bireyler tarafından 'Kesinlikle katılmıyorum'

(1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçek ve alt boyutlarından alınan puanın yüksekliği, bireylerin o alandaki öz-düzenleyici beceri düzeyini göstermektedir. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin bu araştırma için güvenilirliğini kontrol/test etmek üzere Alfa modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır (Tablo 2). Ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlikleri Cronbach Alfa (α) katsayısına bağlı olarak şu şekilde değerlendirilmiştir. “ $0.00 \leq \alpha < 0.40$ güvenilir değil, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ düşük derecede güvenilir, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ oldukça güvenilir, ve $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise yüksek derecede güvenilir” (Karagöz, 2016, s. 941; Can, 2017, s. 391).

Tablo 3. 2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi

Boyut/Ölçek	Madde Sayısı	Madde-Toplam Korelasyonu (r)	Cronbach Alfa (α)
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	7	0,336-0,641	0,776
Planlama ve Amaç Belirleme	8	0,402-0,698	0,874
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	19	0,323-0,705	0,884
Öğrenmede Bağımlılık	7	0,306-0,625	0,695
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri	41	0,350-0,722	0,913

Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin ilk alt boyutu, *Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme* için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alfa α) 0,776; ikinci alt boyutu *Planlama ve Amaç Belirleme* için 0,874; üçüncü alt boyutu *Strateji Kullanımı ve Değerlendirme* için 0,884; dördüncü alt boyutu *Öğrenmede Bağımlılık* için 0,695 ve ölçeğin geneli için 0,913 olarak hesap edilmiştir. Bu değerler, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri alt boyutlarında yer alan maddeler arasında güvenilirliğin (iç-tutarlılığın) yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek ve alt boyutlarda yer alan maddelerin boyut/ölçek toplamı ile korelasyon katsayıları da 0,306 ile 0,722 arasında olduğu bulunmuş ve maddeler ile ait oldukları alt boyutları arasında yeterli düzeyde ilişki ($r \geq 0,30$) (Bursal, 2017, s.194) olduğu görülmüştür.

Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin yapısal geçerliliğini tespit etmek üzere DFA uygulanmış ve sonuçları aşağıda Tablo 3.3’de özetlenmiştir. “Doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik yapılan bir analiz olduğundan, toplanan verilerin kurgulanmış yapıya ne derece uygun olduğunu gösterir” (Büyüköztürk, 2004: s.145). Dört faktörlü/alt

boyutlu Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin yapısal geçerliğini tespit etmek üzere yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin bulguları aşağıdaki uyum indekslerine göre değerlendirilmiştir.

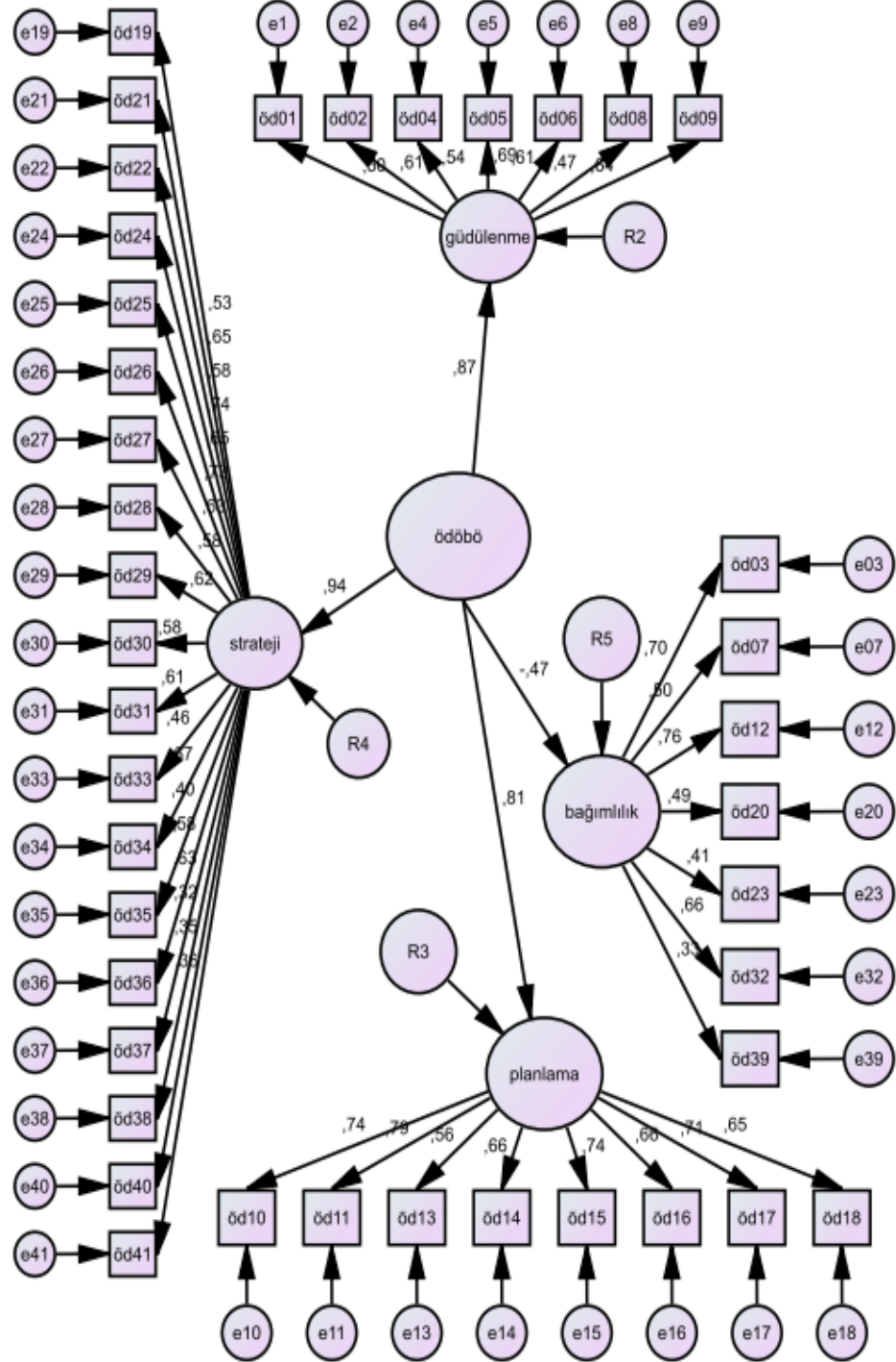
<u>İndeksler</u>	<u>Kabul Edilebilir Alt Sınır</u>
X^2/sd	$\leq 3,0$
RMR	$\leq 0,1$
RMSEA	$\leq 0,08$
AGFI	$\geq 0,80$
GFI, CFI, NFI	$\geq 0,90$ (Hair ve diğerleri, 2010, s.94)

Tablo 3. 3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğine yönelik ikinci düzey DFA

Model	Model Uyum İstatistikleri								
	X^2	sd	X^2/sd	GFI	AGFI	RMSEA	RMR	NFI	CFI
ÖDÖBÖ	1624,63	775	2,09	0,927	0,821	0,068	0,046	0,93	0,919

Yapılan DFA sonucunda, ölçeğin dört boyutlu ikinci düzey modelinin X^2/sd değerinin ≤ 3 sınırları içinde olduğu ($X^2/sd=2,09$) görülmüştür. Bu sonuç, kuramsal modelin (dört boyutlu ölçek yapısının) uyumlu olduğuna ilişkin en önemli ölçütlerden biridir (Tablo 4). X^2/sd oranının değerinin 2,00 ile 5,00 arasında çıkması doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği incelenen modelin uyumlu olduğunu gösteren bir kanıttır (Byre, 1989, Özdamar, 2017). RMSEA'nın 0,050'den küçük olması 'mükemmel', 0,080'den küçük olması 'iyi' ve 0,10'dan küçük olması ise 'zayıf' uyuma işaret etmektedir (Jöreskog, 1979). Buna göre, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin (modelin) uyum düzeyinin 'iyi' olduğu görülmektedir (RMSEA=0,068). Diğer uyum değerlerinin de belirlenen sınırlar içinde olduğu görüldüğünden Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin dört boyutlu modelin DFA ile teyit edildiği anlaşılmaktadır. Yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin maddelerinin boyutlardan aldığı faktör yüklerinin de 0,32 ile 0,79 arasında değiştiği ve modelin uygunluğunun doğruladığı anlaşılmıştır (Şekil 1). "Faktör yükleri .30'dan küçükse düşük, .40 ve üstü ise iyi düzeyde kabul edilmekte, .50'nin üstünde ise faktör yükleri yüksek kabul edilmektedir" (Leech ve diğerleri, 2005, s. 83). Ölçeğin geneli ile *Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* ($r=0,87$),

Strateji kullanımı ve değerlendirme ($r=0,94$) ve *Planlama ve amaç belirleme* boyutu ($r=0,81$) arasında pozitif, *Öğrenmede bağımlılık* boyutu ($r=-0,47$) ile ise negatif yönlü bir ilişki vardır.



Chi-Square=1624.63, df=775, P-value=0.000000, RMSEA=0.068

Şekil 3. 1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin İkinci Düzey DFA

3.3.3. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik performansına yönelik kaygı düzeylerini belirlemek üzere Kenny (2009) tarafından geliştirilen ve Çiçek (2020) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 33 maddelik Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Yapılan Türkçe uyarlama çalışmasında orijinalinde 40 madde olan ölçeğin 7 maddesinin faktör yapılıp yapılmamasında zayıf ilişki göstermesi sonrası çıkarılmasına karar verilmiş ve kalan 33 maddenin üç alt boyutlu bir yapı gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin ilk alt boyutu olan *Erken Yaşantılar* için iç-tutarlılık katsayısı (Cronbach's α) 0,60; ikinci alt boyutu *Psikolojik Kırılganlık* için iç-tutarlılık katsayısı 0,82; üçüncü alt boyutu *Yakın Performans Kaygısı* için iç-tutarlılık katsayısı 0,92 ve ölçeğin geneli için 0,94 olarak hesaplanmıştır.

7'li Likert tipinde düzenlenen Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin maddeleri, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından 'Tamamen katılmıyorum' (1) ile 'Tamamen katılıyorum' (7) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Öğrencilerin alt boyuttan aldıkları ortalama puanın yüksekliği o alanda yüksek kaygıyı ifade etmektedir. Genel ortalama puan ise öğrencilerin genel müzik performans kaygı düzeyini göstermektedir. Envanter boyutlarında yer alan maddeler aşağıdaki gibidir:

Erken Yaşantılar: Madde 23 ve 25 olmak üzere toplam 2 madde.

Psikolojik kırılganlık: Madde 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 15, 16, 17, 18 ve 27 olmak üzere toplam 12 madde (Madde 1 ters madde).

Yakın performans kaygısı: Madde 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32 ve 33 olmak üzere toplam 19 madde (Madde 14 ve 31 ters madde).

Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin bu araştırma için güvenilirliğini kontrol etmek üzere Alfa modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3. 4).

Tablo 3. 4. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterine ilişkin güvenilirlik analizi

Boyut/Ölçek	Madde Sayısı	Madde-Toplam Korelasyonu (r)	Cronbach Alfa (α)
Erken yaşantılar	2	0,321-0,640	0,646

Psikolojik kırılganlık	12	0,365-0,682	0,779
Yakın performans kaygısı	19	0,412-0,718	0,920
Müzik Performans Kaygısı	33	0,421-0,735	0,933

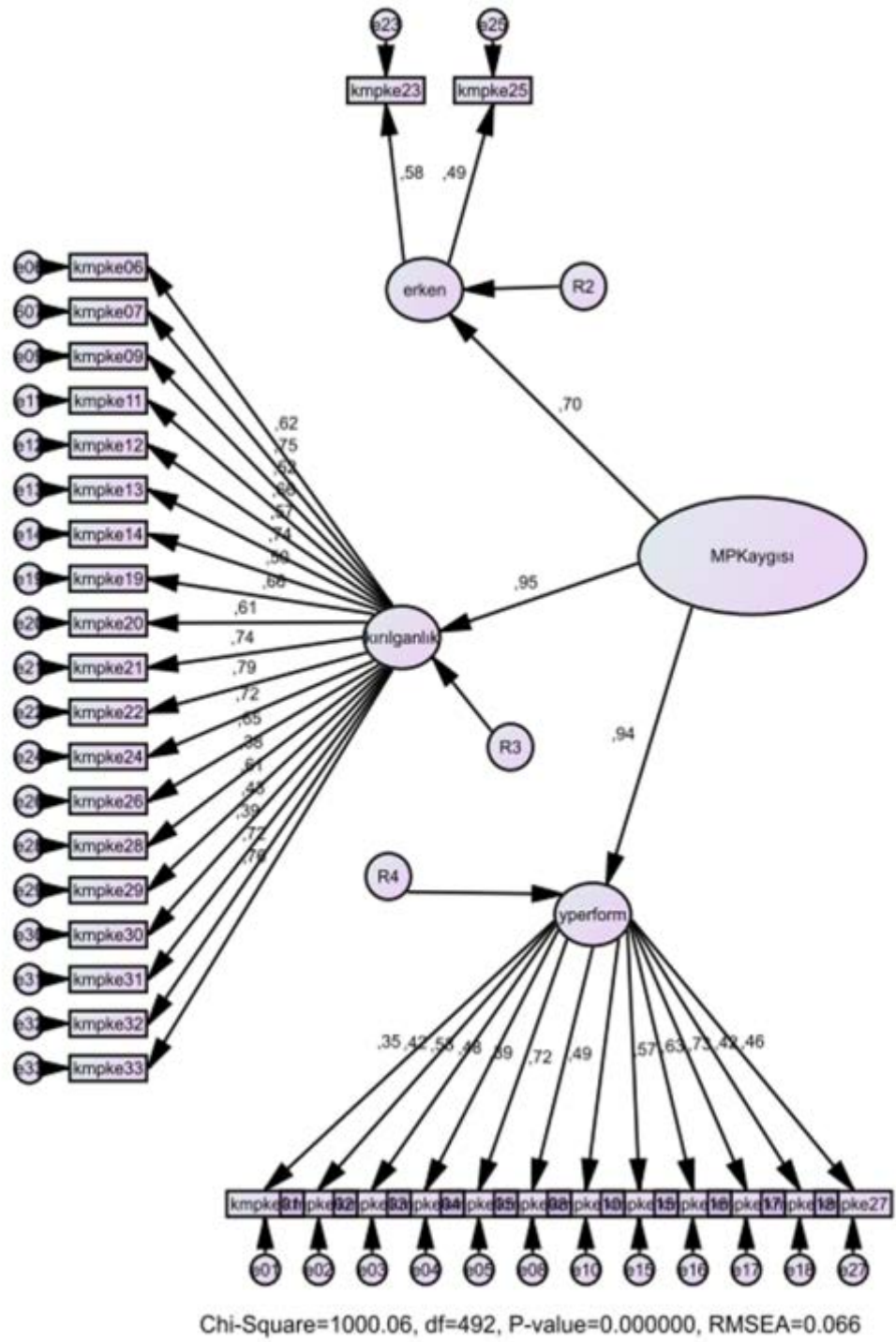
Kenny Müzik Performans Kaygı Envanterinin ilk alt boyutu, *Erken yaşantılar* için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alfa α) 0,646; ikinci alt boyutu *Psikolojik kırılganlık* için 0,779; üçüncü alt boyutu *Yakın performans kaygısı* için 0,920 ve envanterin geneli için 0,933 olarak hesap edilmiştir. Bu değerler, Kenny Müzik Performans Kaygı Envanterinin alt boyutlarında yer alan maddeler arasında güvenilirliğin (iç-tutarlılığın) yüksek olduğunu göstermektedir. Maddeler ile yer aldıkları boyutun geneli arasındaki ilişki düzeyini gösterir korelasyon katsayıları da 0,321 ile 0,735 arasında olduğu bulunmuş ve maddeler ile ait oldukları alt boyutları arasında yeterli düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Üç boyutlu Kenny Müzik Performans Kaygı Envanterinin yapısal geçerliliğini tespit etmek üzere DFA uygulanmış ve sonuçları aşağıda Tablo 3. 5'de özetlenmiştir

Tablo 3.5. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterine yönelik ikinci düzey DFA

Model	Model Uyum İstatistikleri								
	X^2	sd	X^2/sd	GFI	$AGFI$	$RMSEA$	RMR	NFI	CFI
KMPKE	1000,06	492	2,06	0,938	0,846	0,066	0,052	0,91	0,928

Kenny Müzik Performans Kaygı Envanterine yönelik yapılan DFA sonucunda, envanterin ikinci düzey 3 boyutlu modelinin X^2/sd değerinin $X^2/sd \leq 3$ sınırları içinde olduğu ($X^2/sd=2,06$) görülmüştür. Modelin uyum düzeyinin 'iyi' olduğu ($RMSEA=0,066$) ve diğer uyum değerlerinin de belirlenen sınırlar içinde olduğu görüldüğünden Kenny Müzik Performans Kaygı Envanterine yönelik kuramsal modelin DFA ile de teyit edildiği anlaşılmıştır. Yapılan ikinci düzey DFA ile ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yüklerinin de 0,35 ile 0,79 arasında değiştiği ve modelin uygunluğunu doğruladığı görülmüştür. Ölçeğin geneli ile erken yaşantılar ($r=0,70$), psikolojik kırılganlık ($r=0,95$) ve yakın performans kaygısı boyutu ($r=0,84$) arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.



Şekil 3.2. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterine İlişkin İkinci Düzey DFA

3.4. Verilerin Analizi

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, Kişisel Bilgi Formu, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Müzik Performans Kaygısı Ölçeği ile toplanan verilerin tümü SPSS 23.0 istatistik paket programına aktarılmış ve hata kontrolleri sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak uygulanacak istatistikî analizlerin, parametrik veya non-parametrik olması seçimi için Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk testiyle veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir (Tablo 3.6.).

Tablo 3.6. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Müzik Performans Kaygısı Ölçeği puanlarının normallik dağılımı

Değişkenler	Öz-Düzenleyici Ö.B.Ö.	K. Müzik Performansı K.E.
Cinsiyet	p>.05	p>.05
Üniversite	p<.05	p<.05
Sınıf	p>.05	p>.05
Mezun olunan lise türü	p>.05	p>.05
Bireysel çalgı	p<.05	p<.05
Bireysel çalgıyı çalma süresi	p>.05	p>.05
Bireysel çalgı ile konsere çıkma	p>.05	p>.05
Bireysel çalgıyı günlük çalışma süresi	p>.05	p>.05

Pallant'a (2005) göre "Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için $p>.05$ olmalıdır" (Pallant, 2005, s.57). Ölçek puanlarının bağımsız değişken gruplarına göre normallik dağılımlarını araştırmak üzere yapılan bu testler sonrası, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, bireysel çalgıyı çalma süresi, bireysel çalgıyı konserde çalma ve bireysel çalgıyı günlük çalışma süresi değişkenleri için normallik varsayımı sağlanırken ($p>.05$), öğrenim görülen üniversite ve bireysel çalgı değişkenleri için ise normallik varsayımının sağlanamadığı görülmüştür ($p<.05$) (Tablo 3.6.).

Normallik dağılımına ilişkin yapılan normallik testleri sonrası araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme becerisi ve müzik performans kaygısı düzeylerini araştırmak üzere, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.

2. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, cinsiyete, sınıfa, mezun olunan lise türüne, bireysel çalgıyı konserde çalma ve bireysel çalgıyı günlük çalışma süresine bağlı olarak öz-düzenleyici öğrenme becerisi ve müzik performans kaygısı

düzeylerinde (puanlarında) anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır.

3. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, bireysel çalgılarını çalma süresine bağı olarak, öz-düzenleyici öğrenme becerisi ve müzik performans kaygısı düzeylerinde (puanlarında) anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere tek-yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Tukey HSD testi yapılmıştır.

4. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri üniversite ve bireysel çalgılarına bağı olarak, öz-düzenleyici öğrenme becerisi ve müzik performans kaygısı düzeylerinde (puanlarında) anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) Kruskal-Wallis *H* testi uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır.

5. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme becerisi ile müzik performans kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmak üzere ise Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır.

Yapılan tüm istatistiksel hesaplamalarda temel anlamlılık düzeyi *0,05* olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, ilk aşamada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile performans kaygı düzeyleri önce genel daha sonra ise demografik özelliklerine bağlı olarak incelenen bulgular sunulmuştur. İkinci aşamada ise öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile performans kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme becerileri düzeyleri nasıldır? Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri düzeylerini belirlemek üzere 41 madde ve dört alt boyuttan/faktörden oluşan Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. 5’li Likert tipinde tasarlanmış olan Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin maddeleri, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçek ve alt boyutlarından alınan puanın yüksekliği, öğrencilerin o alandaki öz-düzenleyici beceri düzeyini göstermektedir. 5’li likert tipi ölçeğin seçenekleri arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0,80 olarak hesaplanmıştır (4aralık/5seçenek=0,80). Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin boyutları ve geneli için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Beceri Düzeyi</u>
Kesinlikle katılmıyorum	1,00 - 1,80	Çok düşük
Katılmıyorum	1,81 - 2,60	Düşük
Emin değilim/kararsızım	2,61 - 3,40	Orta
Katılıyorum	3,41 - 4,20	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	4,21 - 5,00	Çok yüksek

Tablo 4.1. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri düzeylerine yönelik betimsel istatistikler (N=239)

<u>Boyut/Ölçek</u>	<u>\bar{X}</u>	<u>ss</u>	<u>Düzye</u>
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	4,13	0,48	Yüksek
Planlama ve amaç belirleme	3,98	0,52	Yüksek
Strateji kullanımı ve değerlendirme	3,98	0,41	Yüksek
Öğrenmede bağımlılık	2,67	0,63	Orta

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan ve mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin genel öz-düzenleyici öğrenme düzeyleri yüksektir ($\bar{X}_{ölçek}=3,86\pm0,38$; ‘Katılıyorum’/‘Yüksek’ düzeyinde). Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik hesaplanan ortalama puanlara bakıldığında, öğrencilerin en yüksek ortalama puanı *Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* için verdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,13\pm0,48$; ‘Katılıyorum’/‘Yüksek’ düzeyinde). Bu boyutu sırasıyla; *Planlama ve amaç belirleme* ($\bar{X}=3,98\pm0,52$; ‘Katılıyorum’/‘Yüksek’ düzeyinde), *Strateji kullanımı ve değerlendirme* ($\bar{X}=3,98\pm0,4103$; ‘Katılıyorum’/‘Yüksek’ düzeyinde) ve *Öğrenmede bağımlılık* takip etmektedir ($\bar{X}=2,67\pm0,63$; ‘Emin değilim’/‘Orta’ düzeyinde). Öğrencilerin en düşük puan aldıkları boyut *Öğrenmede bağımlılık* olmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan ve mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, demografik özelliklerine bağlı olarak öz-düzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinde (puanlarında) anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı aşağıda incelenmiştir. Buna göre öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.2.’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t testi (N=239)

Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst			t test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Kadın	136	4,14	0,48	0,22	237	0,829	-
	Erkek	103	4,13	0,48				
Planlama ve amaç belirleme	Kadın	136	4,06	0,49	2,65	237	0,010*	0,35
	Erkek	103	3,89	0,55				
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Kadın	136	4,00	0,37	0,95	237	0,343	-
	Erkek	103	3,95	0,46				
Öğrenmede bağımlılık	Kadın	136	2,75	0,65	2,57	237	0,012*	0,34

	Erkek	103	2,57	0,59				
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri	Kadın	136	3,87	0,37	0,55	237	0,586	-
	Erkek	103	3,84	0,39				

* $p < .05$

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin (puanlarının) cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, cinsiyet değişkeni, ölçeğin iki alt boyutu (*Planlama ve amaç belirleme* ile *Öğrenmede bağımlılık*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.2.). Buna göre;

Kadın ve erkek öğrencilerin, *planlama ve amaç belirleme* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın kadın öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(237)}=2,65$; $p=0,010$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=4,06$) *planlama ve amaç belirleme* düzeylerinin (boyuta ilişkin puanlarının) erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=3,89$). T testi sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda, etki derecesini (effect size) belirlemek üzere Cohen's d hesaplanmıştır. Leech, Barrret ve Morgan'a (2005) göre etki derecesinin değerlendirilmesinde, "Cohen's d değeri .20 ve altı 'küçük', .50'ye kadara 'orta', .80'e kadar 'büyük' ve .80'in üzerinde olduğunda ise 'çok büyük' etki olarak kabul edilir" (Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s. 56). Buna göre, öğrencilerin cinsiyetinin, *planlama ve amaç belirleme* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'orta' olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,35$).

Öğrencilerin, *öğrenmede bağımlılık* düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,57$; $p=0,012$]. Kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=2,75$), *öğrenmede bağımlılık* gösterme düzeylerinin erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=2,57$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyetin, öğrencilerin *öğrenmede bağımlılık* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'orta' derecede olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,34$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Tablo 4.3.'de yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi ($N=239$)

Ölçek	Üniversite	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Ondokuz Mayıs (1)	96	99,11	22,54	10	0,013*	3, 4, 6, 9 > 1, 5	0,095
	Erzincan B.Y. (2)	44	126,52					
	İnönü Üni. (3)	30	156,33					
	Muğla S.K. (4)	11	144,50					
	Aksaray Üni. (5)	10	100,35					
	Gazi Üni. (6)	6	152,83					
	Giresun Üni. (7)	11	115,14					
	Mehmet A.E. (8)	14	129,68					
	Dokuz Eylül (9)	3	143,00					
	Trakya Üni. (10)	11	133,77					
	Erzurum Üni. (11)	3	138,50					
Planlama ve Amaç Belirleme	Ondokuz Mayıs (1)	96	106,82	15,21	10	0,125	-	-
	Erzincan B.Y. (2)	44	121,98					
	İnönü Üni. (3)	30	140,10					
	Muğla S.K. (4)	11	145,73					
	Aksaray Üni. (5)	10	144,30					
	Gazi Üni. (6)	6	105,50					
	Giresun Üni. (7)	11	154,64					
	Mehmet A.E. (8)	14	96,11					
	Dokuz Eylül (9)	3	141,00					
	Trakya Üni. (10)	11	111,73					
	Erzurum Üni. (11)	3	159,33					
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Ondokuz Mayıs (1)	96	99,81	21,36	10	0,019*	11 > Diğer hepsi	0,090
	Erzincan B.Y. (2)	44	126,94					
	İnönü Üni. (3)	30	156,05					
	Muğla S.K. (4)	11	122,36					
	Aksaray Üni. (5)	10	101,40					
	Gazi Üni. (6)	6	121,00					
	Giresun Üni. (7)	11	133,36					
	Mehmet A.E. (8)	14	124,21					
	Dokuz Eylül (9)	3	119,50					
	Trakya Üni. (10)	11	136,95					
	Erzurum Üni. (11)	3	191,33					
Öğrenmede Bağımlılık	Ondokuz Mayıs (1)	96	137,42	21,61	10	0,017*	1, 2, 6, 10 > 4, 9, 11	0,091
	Erzincan B.Y. (2)	44	120,08					
	İnönü Üni. (3)	30	105,32					

Muğla S.K. (4)	11	70,86
Aksaray Üni. (5)	10	108,35
Gazi Üni. (6)	6	123,08
Giresun Üni. (7)	11	111,00
Mehmet A.E. (8)	14	105,29
Dokuz Eylül (9)	3	71,67
Trakya Üni. (10)	11	132,32
Erzurum Üni. (11)	3	75,83

Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri	Ondokuz Mayıs (1)	96	95,81	24,27	10	0,007**	3, 4, 7, 9, 11 > 1	0,102
	Erzincan B.Y. (2)	44	129,38					
	İnönü Üni. (3)	30	149,33					
	Muğla S.K. (4)	11	148,68					
	Aksaray Üni. (5)	10	124,95					
	Gazi Üni. (6)	6	129,67					
	Giresun Üni. (7)	11	138,14					
	Mehmet A.E. (8)	14	129,71					
	Dokuz Eylül (9)	3	141,33					
	Trakya Üni. (10)	11	120,18					
	Erzurum Üni. (11)	3	148,33					

* $p < .05$, ** $p < .01$

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin karşılaştırılmasında normallik varsayımı sağlanamadığından non-parametrik Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve üniversitenin planlama ve amaç belirleme boyutu dışında ölçeğin diğer üç alt boyutu ve geneli bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.3.). Kruskal-Wallis H testi sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki derecesini (effect size) belirlemek üzere Eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2014) göre, " η^2 (Eta) değeri 0,010-0,060 arası 'küçük', 0,060-0,140 arası 'orta' ve 0,140'ten yukarısı 'büyük' etki derecesini göstermektedir" (Green ve Salkind, 2014, s.158). Buna göre;

Öğrencilerin, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2(10)=22,54$; $p=0,013$). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; İnönü Ü., Muğla S.K.Ü., Gazi Ü. ve Dokuz Eylül Ü. öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme düzeyleri Ondokuz Mayıs Ü. ve Aksaray Ü. öğrencilerinden daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitenin, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'orta' derecede olduğu görülmektedir ($\eta^2=0,095$).

Öğrencilerin, strateji kullanımı ve değerlendirme düzeylerinin de öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2(10)=21,36$; $p=0,019$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; a) Erzurum Ü. öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme düzeyleri diğer tüm öğrencilerden, b) İnönü Ü. öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme düzeyleri ise Ondokuz Mayıs Ü. ve Aksaray Ü. öğrencilerinden daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitenin, strateji kullanımı ve değerlendirme düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0,090$).

Öğrencilerin, öğrenmede bağımlılık düzeylerinin de öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2(10)=21,61$; $p=0,017$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; Ondokuz Mayıs Ü., Erzincan B.Y.Ü., Gazi Ü. ve Trakya Ü. öğrencilerinin öğrenmede bağımlılık düzeyleri, Muğla S.K.Ü., Dokuz Eylül Ü. ve Erzurum Ü. öğrencilerinden daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitenin, öğrenmede bağımlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0,091$).

Son olarak, öğrencilerin, genel öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin de öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2(10)=24,27$; $p=0,007$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; İnönü Ü., Muğla S.K.Ü., Giresun Ü., Dokuz Eylül Ü. ve Erzurum Ü. öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerileri düzeyleri, Ondokuz Mayıs Ü. öğrencilerinden daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitenin, öz-düzenleyici öğrenme becerileri düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($\eta^2=0,102$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.4.’de yer almaktadır.

Tablo 4.4. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin okudukları sınıfa göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$)

Ölçek	Sınıf	Betimsel İst			t test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Lisans-1	113	4,15	0,46	0,55	237	0,585	-
	Lisans-4	126	4,12	0,49				

Planlama ve amaç belirleme	Lisans-1	113	3,87	0,50	2,56	237	0,013*	0,33
	Lisans-4	126	4,09	0,53				
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Lisans-1	113	3,90	0,37	2,28	237	0,019*	0,30
	Lisans-4	126	4,06	0,44				
Öğrenmede bağımlılık	Lisans-1	113	2,64	0,60	0,59	237	0,553	-
	Lisans-4	126	2,69	0,65				
Öz Düzenleyici Öğrenme B.	Lisans-1	113	3,84	0,40	0,84	237	0,400	-
	Lisans-4	126	3,88	0,36				

* $p < .05$

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin (puanlarının) okudukları sınıfa göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, sınıf değişkeni, ölçeğin iki alt boyutu (*Planlama ve amaç belirleme* ile *Strateji kullanımı ve değerlendirme*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.4.). Buna göre;

Öğrencilerin, okudukları sınıflara bağlı olarak *planlama ve amaç belirleme* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın son sınıf öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(237)}=2,56$; $p=0,013$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, son sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}_{\text{Lisans 4}}=4,09$) *planlama ve amaç belirleme* düzeylerinin (boyuta ilişkin puanlarının), birinci sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Lisans 1}}=3,87$). Öğrencilerin sınıflarının, *planlama ve amaç belirleme* (boyutu) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,33$).

Öğrencilerin, okudukları sınıflara bağlı olarak *strateji kullanımı ve değerlendirme* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,28$; $p=0,019$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}_{\text{Lisans 4}}=4,06$), *strateji kullanımı ve değerlendirme* düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Lisans 1}}=3,90$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıfın, öğrencilerin *strateji kullanımı ve değerlendirme* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,30$).

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.5.’de yer

almaktadır.

Tablo 4.5. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılmasına yönelik *t* testi (*N*=239)

Ölçek	Mezun olunan lise	Betimsel İst			<i>t</i> test			Etki (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	GSL	100	4,01	0,45	2,53	237	0,010*	0,33
	Diğer liseler	139	4,24	0,49				
Planlama ve amaç belirleme	GSL	100	4,01	0,48	0,66	237	0,508	-
	Diğer liseler	139	3,97	0,56				
Strateji kullanımı ve değerlendirme	GSL	100	3,95	0,39	0,87	237	0,385	-
	Diğer liseler	139	4,00	0,42				
Öğrenmede bağımlılık	GSL	100	2,78	0,60	2,41	237	0,017*	0,32
	Diğer liseler	139	2,59	0,64				
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri	GSL	100	3,76	0,33	2,47	237	0,013*	0,32
	Diğer liseler	139	3,96	0,41				

**p*<.05

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin (puanlarının) mezun oldukları lise türüne göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre, mezun olunan lise türü, ölçeğin iki alt boyutu (*Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* ile *Öğrenmede bağımlılık*) ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.5.). Buna göre;

Öğrencilerin, mezun oldukları lise türüne bağlı olarak *güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın ‘diğer’ lise türlerinden mezun öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(237)}=2,53$; $p=0,010$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, diğer liselerden mezun öğrencilerin ($\bar{X}_{Diğer}=4,24$) *güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* düzeylerinin, GSL mezunu öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{GSL}=4,01$). Mezun olunan lise türünün, öğrencilerin *güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,33$).

Öğrencilerin, mezun oldukları lise türüne bağlı olarak *öğrenmede bağımlılık* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,41$; $p=0,017$]. GSL mezunu öğrencilerin ($\bar{X}_{GSL}=2,78$), *öğrenmede bağımlılık* gösterme düzeylerinin diğer lise mezunu öğrencilerden ($\bar{X}_{Diğer}=2,59$) daha yüksek olduğu

görülmektedir. Mezun olunan lise türünün, öğrencilerin *öğrenmede bağımlılık* gösterme düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,32$).

Son olarak, öğrencilerin, genel öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin de mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,47$; $p=0,013$]. Diğer liselerden mezun öğrencilerin ($\bar{X}_{Diğer}=3,96$) öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, GSL mezunu öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{GSL}=3,76$). Mezun olunan lise türünün, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,32$).

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.6.’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin bireysel çalgılarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi ($N=239$)

Ölçek	Bireysel çalgı	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Telli çalgı (1)	78	124,35	2,30	4	0,682	-	-
	Yaylı çalgı (2)	85	119,89					
	Üflemeli çalgı (3)	28	102,46					
	Tuşlu çalgı (4)	37	124,51					
	Ses (Şan) (5)	11	119,41					
Planlama ve Amaç Belirleme	Telli çalgı (1)	78	116,68	4,12	4	0,389	-	-
	Yaylı çalgı (2)	85	123,83					
	Üflemeli çalgı (3)	28	137,23					
	Tuşlu çalgı (4)	37	112,61					
	Ses (Şan) (5)	11	94,95					
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Telli çalgı (1)	78	122,01	1,59	4	0,810	-	-
	Yaylı çalgı (2)	85	121,86					
	Üflemeli çalgı (3)	28	125,16					
	Tuşlu çalgı (4)	37	113,81					
	Ses (Şan) (5)	11	99,09					
Öğrenmede Bağımlılık	Telli çalgı (1)	78	119,79	1,38	4	0,847	-	-
	Yaylı çalgı (2)	85	120,84					

Üflemeli çalgı (3)	28	108,43
Tuşlu çalgı (4)	37	122,80
Ses (Şan) (5)	11	135,00

Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri	Telli çalgı (1)	78	121,30	0,47	4	0,976	-	-
	Yaylı çalgı (2)	85	120,32					
	Üflemeli çalgı (3)	28	121,29					
	Tuşlu çalgı (4)	37	119,62					
	Ses (Şan) (5)	11	106,27					

Öğrencilerin, kullandıkları bireysel çalgılarına bağlı olarak öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre kullanılan bireysel çalgı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p > .05$) (Tablo 12). Başka bir deyişle, öğrencilerin bireysel çalgılarının öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri üzerinde bir etkisi yoktur.

4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.7.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi ($N=239$)

Ölçek	Çalgıyı çalma süresi	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	1-3 yıl	97	4,18	0,48	0,94	0,394	-	-
	4-6 yıl	63	4,13	0,48				
	7 yıl ve üstü	79	4,08	0,47				
Planlama ve Amaç Belirleme	1-3 yıl	97	3,95	0,51	0,42	0,656	-	-
	4-6 yıl	63	4,01	0,51				
	7 yıl ve üstü	79	4,01	0,55				
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	1-3 yıl	97	3,97	0,41	0,07	0,929	-	-
	4-6 yıl	63	3,98	0,40				
	7 yıl ve üstü	79	3,99	0,43				
Öğrenmede Bağımlılık	1-3 yıl	97	2,65	0,61	0,07	0,935	-	-
	4-6 yıl	63	2,69	0,61				
	7 yıl ve üstü	79	2,67	0,67				
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri	1-3 yıl	97	3,86	0,38	0,01	0,990	-	-
	4-6 yıl	63	3,86	0,39				
	7 yıl ve üstü	79	3,85	0,37				

Öğrencilerin, kullandıkları bireysel çalgılarını çalma sürelerine bağlı olarak öz-

düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre kullanılan bireysel çalgının çalınma süresinin de öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$) (Tablo 4.7.). Başka bir deyişle, bireysel çalgılarını farklı sürelerde çalan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında fark yoktur (benzerdir).

4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.8.'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmaya göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$)

Ölçek	B. çalgıyı konserde çalma	Betimsel İst			t test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Evet	126	4,11	0,48	0,70	237	0,483	-
	Hayır	113	4,16	0,47				
Planlama ve amaç belirleme	Evet	126	3,99	0,54	0,20	237	0,846	-
	Hayır	113	3,98	0,50				
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Evet	126	3,97	0,41	0,30	237	0,763	-
	Hayır	113	3,99	0,41				
Öğrenmede bağımlılık	Evet	126	2,65	0,62	0,56	237	0,578	-
	Hayır	113	2,69	0,63				
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri	Evet	126	3,86	0,41	0,01	237	0,996	-
	Hayır	113	3,86	0,35				

Öğrencilerin, kullandıkları bireysel çalgıları ile bir konser performansı sergilemiş olmalarına bağlı olarak öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre konserde performans sergileme, öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 4.8.). Başka bir deyişle, öğrencilerin konserde performans sergilemelerinin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri üzerinde bir etkisi yoktur.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin bireysel çalgılarını günlük çalışma sürelerine göre

anlamli bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t-testi Tablo 4.9.'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin bireysel çalgılarını günlük çalışma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik t testi (N=239)

Ölçek	Günlük çalışma süresi	Betimsel İst			t test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Güdülenme ve öğrenme için h.g.	1-2 Saat	189	4,08	0,47	3,53	237	0,001**	0,56
	≤ 3 saat	50	4,34	0,46				
Planlama ve amaç belirleme	1-2 Saat	189	3,94	0,53	2,70	237	0,007**	0,43
	≤ 3 saat	50	4,16	0,44				
Strateji kullanımı ve değerlendirme	1-2 Saat	189	3,94	0,40	2,89	237	0,004**	0,46
	≤ 3 saat	50	4,19	0,41				
Öğrenmede bağımlılık	1-2 Saat	189	2,71	0,60	1,92	237	0,056	-
	≤ 3 saat	50	2,52	0,70				
Öz Düzenleyici Öğrenme B.	1-2 Saat	189	3,81	0,37	3,64	237	0,000***	0,58
	≤ 3 saat	50	4,03	0,36				

p<.01, *p<.001

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin (puanlarının) bireysel çalgılarını günlük çalışma sürelerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, günlük çalışma süresi, ölçeğin üç alt boyutu (*Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme*, *Planlama ve amaç belirleme* ile *Strateji kullanımı ve değerlendirme*) ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.9.). Buna göre;

Öğrencilerin, çalgılarını çalışma süresine bağlı olarak *güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın 3 saat ve üstü çalışan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(237)}=3,53$; $p=0,001$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, 3 saat ve daha fazla çalışan öğrencilerin ($\bar{X}_{\leq 3 \text{ saat}}=4,34$) *güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* düzeyleri, çalgılarını 1-2 saat çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=4,08$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin *güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'büyük' olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,56$).

Öğrencilerin, çalgılarını günlük çalışma süresine bağlı olarak *planlama ve amaç belirleme* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın yine

çalgılarını 3 saat ve üstü çalışan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(237)}=2,70$; $p=0,007$]. Çalgılarını 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerin ($\bar{X}_{\leq 3 \text{ saat}}=4,16$) *planlama ve amaç belirleme* düzeyleri, çalgılarını 1-2 saat çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=3,94$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin *planlama ve amaç belirleme* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,43$).

Öğrencilerin, çalgılarını günlük çalışma süresine bağlı olarak *strateji kullanımı ve değerlendirme* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın yine çalgılarını 3 saat ve üstü çalışan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(237)}=2,89$; $p=0,004$]. Çalgılarını 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerin ($\bar{X}_{\leq 3 \text{ saat}}=4,19$) *strateji kullanımı ve değerlendirme* düzeyleri, çalgılarını 1-2 saat çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=3,94$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin *strateji kullanımı ve değerlendirme* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,46$).

Son olarak, öğrencilerin, genel öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin de çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=3,64$; $p<.001$]. Çalgılarını 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerin ($\bar{X}_{\leq 3 \text{ saat}}=4,03$) öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri, çalgılarını 1-2 saat çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=3,81$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,58$).

Tablo 4.10. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo

Değişken/Ölçek	Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği					
	Güdülenme ve ...	Planlama ve ...	Strateji kullanımı ve ...	Öğrenmede bağımlılık	Ölçek	Etki (Ölçek)
Cinsiyet	-	*	-	*	-	-
Üniversite	*	-	*	*	*	Orta
Sınıf	-	*	*	-	-	-
Mezun olunan lise	*	-	-	*	*	Orta
Bireysel çalgı	-	-	-	-	-	-
Çalgıyı çalma süresi (yıl)	-	-	-	-	-	-
Konserde performans	-	-	-	-	-	-
Çalgıyı çalışma süresi	**	**	**	-	***	Büyük

Fark * $p<.05$, ** $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları özetlenecek olursa (Tablo 4.10.); öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite, mezun olunan lise türü ve çalgıyı günlük çalışma süresi değişkenleri farklılaşmaya neden olurken ($p<.05$), diğer demografik değişkenler ise kısmen veya tamamen anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$). Öğrencilerin, öğrenim gördükleri üniversite ve mezun olunan lise türü, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri üzerinde ‘orta’ derecede etkiliyken, çalgıyı günlük çalışma süresinin ise ‘büyük’ etkisi olduğu bulunmuştur.

4.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin betimsel istatistik Tablo 4.11.’de yer almaktadır.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik performansına yönelik kaygı düzeylerini belirlemek üzere 33 madde ve üç alt boyuttan oluşan Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. 7’li Likert tipinde tasarlanmış olan ölçeğin maddeleri, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından ‘Tamamen katılmıyorum’ (1) ile ‘Tamamen katılıyorum’ (7) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçek ve alt boyutlarından alınan puanın yüksekliği, öğrencilerin o alandaki kaygı düzeyini göstermektedir. 7’li likert tipi ölçeğin seçenekleri arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0,85 olarak hesaplanmıştır ($6\text{aralık}/7\text{seçenek}=0,85$). Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin boyutları ve geneli için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

<u>Secenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Kaygı Düzeyi</u>
Tamamen katılmıyorum	1,00 – 1,85	Çok düşük
Katılmıyorum	1,86 – 2,71	Düşük
Kısmen katılmıyorum	2,72 – 3,57	Biraz düşük
Kararsızım	3,58 – 4,43	Orta
Kısmen katılıyorum	4,44 – 5,29	Biraz yüksek
Katılıyorum	5,30 – 6,15	Yüksek
Tamamen katılıyorum	6,16 – 7,00	Çok yüksek

Tablo 4.11. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler (N=239)

Boyut/Ölçek	\bar{X}	ss	Kaygı Düzeyi
Erken yaşantılar	3,42	1,60	Biraz düşük
Psikolojik kırılganlık	4,05	1,01	Orta
Yakın performans kaygısı	4,10	1,19	Orta
Müzik Performans Kaygısı	3,86	1,06	Orta

Tablo 4.11’de mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin genel müzik performans kaygısı düzeyleri ortadır (\bar{X} ölçek=3,86±1,06; ‘Kararsızım’/’Orta’ düzeyinde). Öğrencilerin, ölçeğin boyutlarından aldıkları ortalama puanlara bakıldığında, en yüksek ortalama puanı *Yakın performans kaygısı* için verdikleri görülmektedir (\bar{X} =4,10±1,19; ‘Kararsızım’/’Orta’ düzeyinde). Bu boyutu sırasıyla; *Psikolojik kırılganlık* (\bar{X} =4,05±1,01; ‘Kararsızım’/’Orta’ düzeyinde) ve *Erken yaşantılar* takip etmektedir (\bar{X} =3,42±1,60; ‘Kısmen katılmıyorum’/’Biraz düşük’ düzeyinde). Öğrencilerin en düşük kaygı düzeyinin *Erken yaşantılara* ilişkin olduğu görülmektedir. Boyutlara ilişkin ortalama puanları birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin pek yüksek olmadığı söylenebilir.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, demografik özelliklerine bağlı olarak müzik performans kaygısı düzeylerinde (puanlarında) anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

4.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t-testi Tablo 4.12.’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t testi (N=239)

Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst			t test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Erken yaşantılar	Kadın	136	3,49	1,65	0,75	237	0,452	-
	Erkek	103	3,33	1,53				

Psikolojik kırılgnlık	Kadın	136	4,19	0,93	2,32	237	0,020*	0,30
	Erkek	103	3,90	1,10				
Yakın performans kaygısı	Kadın	136	4,36	1,12	4,10	237	0,000***	0,54
	Erkek	103	3,74	1,20				
Müzik Performans Kaygısı	Kadın	136	4,00	1,00	2,41	237	0,017*	0,31
	Erkek	103	3,67	1,10				

* $p < .05$, *** $p < .001$

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin (puanlarının) cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, cinsiyet değişkeni, ölçeğin iki alt boyutu (*Psikolojik kırılgnlık* ile *Yakın performans kaygısı*) ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.12.). Buna göre;

Kadın ve erkek öğrencilerin, *psikolojik kırılgnlık* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,32$; $p=0,020$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=4,19$) *psikolojik kırılgnlık* düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=3,90$). Cinsiyetin, öğrencilerin *psikolojik kırılgnlık* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,30$).

Öğrencilerin, *yakın performans kaygısı* düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=4,10$; $p < .001$]. Kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=4,36$) *yakın performans kaygısı* gösterme düzeyleri erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=3,74$) daha yüksektir. Cinsiyetin, öğrencilerin *yakın performans kaygısı* gösterme düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,54$).

Son olarak, öğrencilerin, (genel) müzik performans kaygısı düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,41$; $p=0,017$]. Kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=4,00$) müzik performans kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=3,67$) daha yüksektir. Cinsiyetin, öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,31$).

4.12. On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt probleme yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 4. 13’de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi (N=239)

Ölçek	Üniversite	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Erken yaşantılar	Ondokuz Mayıs (1)	96	116,81	9,42	10	0,493	-	-
	Erzincan B.Y. (2)	44	129,20					
	İnönü Üni. (3)	30	114,22					
	Muğla S.K. (4)	11	114,95					
	Aksaray Üni. (5)	10	121,70					
	Gazi Üni. (6)	6	154,08					
	Giresun Üni. (7)	11	153,68					
	Mehmet A.E. (8)	14	104,04					
	Dokuz Eylül (9)	3	121,17					
	Trakya Üni. (10)	11	134,73					
	Erzurum Üni. (11)	3	105,50					
Psikolojik kırılmalılık	Ondokuz Mayıs (1)	96	130,77	15,98	10	0,100	-	-
	Erzincan B.Y. (2)	44	108,56					
	İnönü Üni. (3)	30	112,48					
	Muğla S.K. (4)	11	105,41					
	Aksaray Üni. (5)	10	143,10					
	Gazi Üni. (6)	6	134,83					
	Giresun Üni. (7)	11	142,86					
	Mehmet A.E. (8)	14	109,75					
	Dokuz Eylül (9)	3	145,50					
	Trakya Üni. (10)	11	130,18					
	Erzurum Üni. (11)	3	116,83					
Yakın performans kaygısı	Ondokuz Mayıs (1)	96	130,81	14,50	10	0,151	-	-
	Erzincan B.Y. (2)	44	105,72					
	İnönü Üni. (3)	30	109,08					
	Muğla S.K. (4)	11	108,91					
	Aksaray Üni. (5)	10	153,20					
	Gazi Üni. (6)	6	140,00					
	Giresun Üni. (7)	11	131,68					
	Mehmet A.E. (8)	14	100,00					
	Dokuz Eylül (9)	3	169,33					
	Trakya Üni. (10)	11	115,91					
	Erzurum Üni. (11)	3	122,17					
Müzik Performans Kaygısı	Ondokuz Mayıs (1)	96	125,77	13,24	10	0,211	-	-
	Erzincan B.Y. (2)	44	114,89					
	İnönü Üni. (3)	30	111,35					
	Muğla S.K. (4)	11	123,05					
	Aksaray Üni. (5)	10	143,00					
	Gazi Üni. (6)	6	143,67					
	Giresun Üni. (7)	11	149,95					
	Mehmet A.E. (8)	14	120,18					

Dokuz Eylül (9)	3	153,67
Trakya Üni. (10)	11	128,36
Erzurum Üni. (11)	3	123,33

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak müzik performans kaygısı düzeylerinin karşılaştırılmasında non-parametrik Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve üniversitenin ne ölçeğin geneli ne de alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$) (Tablo 4.13.). Başka bir deyişle, farklı üniversitelerde okuyan öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeyleri birbirine benzerdir (farklı değildir).

4.13. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t -testi Tablo 4.14.'de yer almaktadır.

Tablo 4.14. Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin okudukları sınıfa göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$)

Ölçek	Sınıf	Betimsel İst			t test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Erken yaşantılar	Lisans-1	113	3,74	1,64	2,96	237	0,002**	0,38
	Lisans-4	126	3,13	1,54				
Psikolojik kırılganlık	Lisans-1	113	4,24	1,06	2,39	237	0,015*	0,31
	Lisans-4	126	3,86	0,97				
Yakın performans k.	Lisans-1	113	4,14	1,19	0,50	237	0,621	-
	Lisans-4	126	4,06	1,20				
Müzik Performans K.	Lisans-1	113	4,07	1,09	2,62	237	0,011*	0,34
	Lisans-4	126	3,65	1,02				

* $p<.05$, ** $p<.01$

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin (puanlarının) okudukları sınıfa göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, sınıf değişkeni, ölçeğin iki alt boyutu (*Erken yaşantılar* ile *Psikolojik kırılganlık*) ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.14.). Buna göre;

Öğrencilerin, okudukları sınıflara bağlı olarak *erken yaşantılar* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,96$; $p=0,002$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}_{\text{Lisans 1}}=3,74$) *erken yaşantılara* yönelik kaygı düzeylerinin, son sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğu

görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Lisans 4}}=3,13$). Sınıfın, öğrencilerin *erken yaşantılara* yönelik kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,38$).

Öğrencilerin, okudukları sınıflara bağlı olarak *psikolojik kırılgnlık* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,39$; $p=0,015$]. Birinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}_{\text{Lisans 1}}=4,24$) *psikolojik kırılgnlık* düzeyleri, son sınıf öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Lisans 4}}=3,86$). Sınıfın, öğrencilerin *psikolojik kırılgnlık* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,31$).

Son olarak, öğrencilerin, okudukları sınıflara bağlı olarak genel müzik performans kaygısı düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,62$; $p=0,011$]. Birinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}_{\text{Lisans 1}}=4,07$) müzik performans kaygısı düzeyleri, son sınıf öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Lisans 4}}=3,65$). Sınıfın, öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,34$).

4.14. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t-testi Tablo 4.15.’de yer almaktadır.

Tablo 4.15. Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$)

Ölçek	Mezun olunan lise	Betimsel İst			t test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Erken yaşantılar	GSL	100	3,32	1,56	0,86	237	0,392	-
	Diğer liseler	139	3,50	1,63				
Psikolojik kırılgnlık	GSL	100	4,08	1,00	0,44	237	0,660	-
	Diğer liseler	139	4,02	1,03				
Yakın performans k.	GSL	100	4,15	1,28	0,62	237	0,539	-
	Diğer liseler	139	4,06	1,13				
Müzik Performans K.	GSL	100	3,85	1,04	0,06	237	0,952	-
	Diğer liseler	139	3,86	1,07				

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin (puanlarının) mezun oldukları lise türüne göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre, mezun

olunan lise türü, ölçeğin ne geneli ne de alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 4. 15.). GSL ve diğer liselerden mezun öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeyleri benzerdir.

4.15. On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt probleme yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.16.'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi ($N=239$)

Ölçek	Bireysel çalgı	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Erken yaşantılar	Telli çalgı (1)	78	129,35	4,87	4	0,301	-	-
	Yaylı çalgı (2)	85	123,42					
	Üflemeli çalgı (3)	28	102,82					
	Tuşlu çalgı (4)	37	106,39					
	Ses (Şan) (5)	11	116,77					
Psikolojik kırılganlık	Telli çalgı (1)	78	107,90	8,55	4	0,073	-	-
	Yaylı çalgı (2)	85	132,04					
	Üflemeli çalgı (3)	28	100,54					
	Tuşlu çalgı (4)	37	133,20					
	Ses (Şan) (5)	11	117,86					
Yakın performans kaygısı	Telli çalgı (1)	78	96,94	13,24	4	0,010*	2,4 > 1	0,056
	Yaylı çalgı (2)	85	133,94					
	Üflemeli çalgı (3)	28	111,82					
	Tuşlu çalgı (4)	37	138,68					
	Ses (Şan) (5)	11	112,55					
Müzik Performans Kaygısı	Telli çalgı (1)	78	112,81	4,83	4	0,305	-	-
	Yaylı çalgı (2)	85	130,53					
	Üflemeli çalgı (3)	28	102,79					
	Tuşlu çalgı (4)	37	125,41					
	Ses (Şan) (5)	11	115,23					

* $p<.05$

Öğrencilerin, kullandıkları bireysel çalgılarına bağlı olarak müzik performans kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis H testine göre kullanılan bireysel çalgı öğrencilerin sadece *yakın performans kaygısı* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ($X^2_{(10)}=21,36$; $p=0,019$) (Tablo 4.16.). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; yaylı ve tuşlu çalgı çalan öğrencilerin (Sıra Ortalaması $_{\text{Yaylı çalgı}}=133,94$; Sıra

Ortalaması $T_{\text{Tuşlu çalgı}}=138,68$) *yakın performans kaygısı* düzeyleri, telli çalgı çalan öğrencilerden (Sıra Ortalaması $T_{\text{Telli çalgı}}=96,94$) daha yüksektir. Çalınan bireysel çalgının, öğrencilerin *yakın performans kaygısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($\eta^2=0,064$)

4.16. On Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt probleme yönelik yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.17.’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi ($N=239$)

Ölçek	Çalgıyı çalma süresi	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Erken yaşantılar	1-3 yıl (1)	97	3,75	1,72	3,65	0,028*	1 > 3	0,030
	4-6 yıl (2)	63	3,31	1,40				
	7 yıl ve üstü (3)	79	3,12	1,54				
Psikolojik kırılgnalık	1-3 yıl (1)	97	4,03	0,96	0,13	0,883	-	-
	4-6 yıl (2)	63	4,10	1,04				
	7 yıl ve üstü (3)	79	4,03	1,06				
Yakın performans kaygısı	1-3 yıl (1)	97	4,17	1,13	0,40	0,674	-	-
	4-6 yıl (2)	63	4,09	1,30				
	7 yıl ve üstü (3)	79	4,01	1,20				
Müzik Performans Kaygısı	1-3 yıl (1)	97	3,98	1,11	1,38	0,253	-	-
	4-6 yıl (2)	63	3,83	1,02				
	7 yıl ve üstü (3)	79	3,72	1,02				

* $p < .05$

Öğrencilerin, kullandıkları bireysel çalgılarını çalma sürelerine bağlı olarak müzik performans kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre bireysel çalgının çalınma süresinin öğrencilerin sadece *erken yaşantılara* yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [$F_{(2; 236)}=3,65; p=0,028$] (Tablo 23). Post-hoc Tukey *HSD* testine göre; bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin ($\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,75$) *erken yaşantılara* yönelik kaygı düzeyleri, bireysel çalgısını 7 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerden ($\bar{X}_{7 \text{ yıl ve üstü}}=3,12$) daha

yüksektir. Bireysel çalgının çalınma süresinin, öğrencilerin *erken yaşantılara* yönelik kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ($\eta^2=0,030$).

4.17. On Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t-testi Tablo 4.18.’de yer almaktadır.

Tablo 4.18. Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmalarına göre karşılaştırılmasına yönelik *t* testi ($N=239$)

Ölçek	B. çalgıyı konserde çalma	Betimsel İst			<i>t</i> test			Etki (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Erken yaşantılar	Evet	126	3,15	1,43	2,64	237	0,009**	0,34
	Hayır	113	3,75	1,74				
Psikolojik kırılganlık	Evet	126	4,01	1,09	0,65	237	0,514	-
	Hayır	113	4,09	0,92				
Yakın performans k.	Evet	126	3,87	1,24	2,38	237	0,014*	0,31
	Hayır	113	4,34	1,13				
Müzik Performans K.	Evet	126	3,62	1,05	2,45	237	0,012*	0,32
	Hayır	113	4,11	1,04				

* $p<.05$, ** $p<.01$

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin (puanlarının), kullandıkları bireysel çalgıları ile bir konser performansı sergilemiş olmalarına göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre, konser performansı sergileme, ölçeğin iki alt boyutu (*Erken yaşantılar* ile *Yakın performans kaygısı*) ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.18.). Buna göre;

Öğrencilerin, konser performansı sergilemelerine bağlı olarak *erken yaşantılar* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,64$; $p=0,009$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, konser performansı sergilememiş olan öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,75$) *erken yaşantılara* yönelik kaygı düzeylerinin, konser performansı sergilemiş öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,14$). Konserde performans sergilemenin, öğrencilerin *erken yaşantılara* yönelik kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur (d

$Cohen=0,34$).

Öğrencilerin, konser performansı sergilemelerine bağlı olarak *yakın performans kaygısı* gösterme düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,38$; $p=0,014$]. Konser performansı sergilememiş olan öğrencilerin ($\bar{X}_{Hayır}=4,34$) *yakın performans kaygısı* gösterme düzeyleri, konser performansı sergilemiş olan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{Evet}=3,87$). Konserde performans sergilemenin, öğrencilerin *yakın performans kaygısı* gösterme düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,31$).

Son olarak, öğrencilerin, okudukları sınıflara bağlı olarak genel müzik performans kaygısı düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,45$; $p=0,011$]. Konser performansı sergilememiş olan öğrencilerin ($\bar{X}_{Hayır}=4,11$) müzik performans kaygısı düzeyleri, konser performansı sergilemiş olan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{Evet}=3,62$). Konserde performans sergilemenin, öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,32$).

4.18. On Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarını günlük çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t-testi Tablo 4.19.’da yer almaktadır.

Tablo 4.19. Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarını günlük çalışma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik t testi ($N=239$)

Ölçek	Günlük çalışma süresi	Betimsel İst			t test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Erken yaşantılar	1-2 Saat	189	3,57	1,58	2,44	237	0,013*	0,39
	≤ 3 saat	50	3,02	1,65				
Psikolojik kırılganlık	1-2 Saat	189	4,19	0,95	4,26	237	0,000***	0,68
	≤ 3 saat	50	3,53	1,08				
Yakın performans k.	1-2 Saat	189	4,25	1,14	3,88	237	0,000***	0,62
	≤ 3 saat	50	3,53	1,24				
Müzik Performans K.	1-2 Saat	189	3,98	1,00	3,72	237	0,000***	0,59
	≤ 3 saat	50	3,38	1,13				

* $p<.05$, *** $p<.001$

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin (puanlarının) bireysel çalgılarını günlük çalışma sürelerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar *t* testine göre, günlük çalışma süresi, ölçeğin hem geneli hem de tüm alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.19.). Buna göre;

Öğrencilerin, çalgılarını çalışma süresine bağlı olarak *erken yaşantılara* ilişkin kaygı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=2,44; p=0,013$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, 1-2 saat çalışan öğrencilerin ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=3,57$) *erken yaşantılara* ilişkin kaygı düzeyleri, çalgılarını 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\leq 3 \text{ saat}}=3,02$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin *erken yaşantılara* ilişkin kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,13$).

Öğrencilerin, çalgılarını çalışma süresine bağlı olarak *psikolojik kırılma* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=4,26; p<.001$]. Çalgılarını 1-2 saat çalışan öğrencilerin ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=4,19$) *psikolojik kırılma* düzeyleri, çalgılarını 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\leq 3 \text{ saat}}=3,53$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin *psikolojik kırılma* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,68$).

Öğrencilerin, çalgılarını çalışma süresine bağlı olarak *yakın performans kaygısı* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=3,88; p<.001$]. Çalgılarını 1-2 saat çalışan öğrencilerin ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=4,25$) *yakın performans kaygısı* düzeyleri, çalgılarını 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\leq 3 \text{ saat}}=3,53$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin *yakın performans kaygısı* düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,62$).

Son olarak, öğrencilerin, çalgılarını çalışma süresine bağlı olarak genel müzik performans kaygısı düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(237)}=3,72; p<.001$]. Çalgılarını 1-2 saat çalışan öğrencilerin ($\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=3,98$) müzik performans kaygısı düzeyleri, çalgılarını 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\leq 3 \text{ saat}}=3,38$). Çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($d_{Cohen}=0,59$).

Tablo 4.20. Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo

Değişken/Ölçek	Müzik Performansı Kaygısı				
	Erken yaşantılar	Psikolojik kırılganlık	Yakın performans k.	Ölçek	Etki (Ölçek)
Cinsiyet	-	*	***	*	Orta
Üniversite	-	-	-	-	-
Sınıf	**	*	-	*	Orta
Mezun olunan lise	-	-	-	-	-
Bireysel çalgı	-	-	*	-	-
Çalgıyı çalma süresi (yıl)	*	-	-	-	-
Çalgı ile konserde performans	**	-	*	*	Orta
Çalgıyı günlük çalışma süresi	*	***	***	***	Büyük

Fark * $p < .05$, ** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları özetlenecek olursa (Tablo 4.20.); öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, çalgı ile konserde performans sergilemeleri ve çalgıyı günlük çalışma süresi değişkenleri anlamlı farklılaşmaya neden olurken ($p < .05$), diğer demografik değişkenler ise kısmen veya tamamen anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p > .05$). Öğrencilerin, cinsiyeti, sınıfı, çalgı ile konserde performans sergilemelerinin müzik performans kaygısı düzeyleri üzerinde ‘orta’, çalgıyı günlük çalışma süresinin ise ‘büyük’ etkisi olduğu bulunmuştur.

4.19. On Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

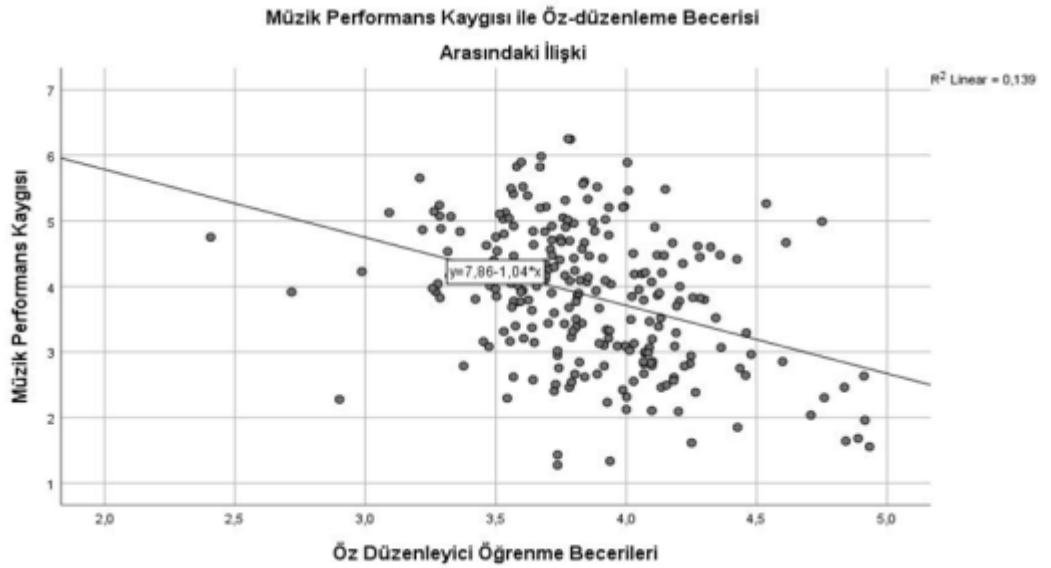
Bu alt bölümde, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri ile müzik performans kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar verilmiştir. Analiz sonucu bulunan korelasyon katsayıları (r) aşağıdaki kriterlere göre yorumlanmıştır.

r	İlişki
0,00-0,10	Yok
0,10-0,30	Zayıf
0,30-0,50	Orta
0,50-0,70	Güçlü
0,70-1,00	Çok güçlü (Jawlik, 2016, s.132)

Tablo 4.21. Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin, Öz-Düzenleyici Öğrenme Beceri Düzeyleri İle Müzik Performans Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayıları

Ölçek		Erken yaşantılar	Psikolojik kırılmalık	Yakın performans kaygısı	Müzik Performans Kaygısı
Güdülenme ve öğrenme için h.g.	<i>r</i>	-0,103	-,247***	-,204**	-,208**
	<i>p</i>	0,114	0,000	0,001	0,001
Planlama ve amaç belirleme	<i>r</i>	-,137*	-,282***	-,226***	-,244***
	<i>p</i>	0,035	0,000	0,000	0,000
Strateji kullanımı ve değerlendirme	<i>r</i>	-,132*	-,251***	-,185**	-,216**
	<i>p</i>	0,042	0,000	0,004	0,001
Öğrenmede bağımlılık	<i>r</i>	,275***	,385***	,373***	,402***
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Öz düzenleyici öğrenme becerileri	<i>r</i>	-,228***	-,401***	-,345***	-,373***
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000

p*<.05, *p*<.01, ****p*<.001



Şekil 4.1. Öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri (genel) ile müzik performans kaygısı düzeyleri (genel) arasındaki ilişki

Tablo 4.21.'de görüleceği üzere, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri ile müzik performans kaygısı düzeyleri arasında 'zayıf' ile 'orta' güçlük derecesinde değişen, anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkiler bakıldığında;

a) Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutu puanları ile Psikolojik kırılganlık ($r=-,247$; $p<.001$), Yakın performans kaygısı ($r=-,204$; $p<.001$) ve genel müzik performans kaygısı ($r=-,208$; $p<.001$) arasında ‘zayıf’ güçlükte, anlamlı ve negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme düzeyleri ile müzik performans kaygısı düzeyleri (erken yaşantılar boyutu hariç) arasında negatif ilişki vardır. Öğrencilerin, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme düzeylerindeki bir artış, müzik performans kaygısı düzeylerinde düşüşe neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme düzeyindeki bir düşüş, müzik performans kaygısı düzeylerinde artışa neden olmaktadır.

b) Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin planlama ve amaç belirleme boyutu puanları ile Erken yaşantılar ($r=-,137$; $p=0,035$), Psikolojik kırılganlık ($r=-,282$; $p<.001$), Yakın performans kaygısı ($r=-,226$; $p<.001$) ve genel müzik performans kaygısı ($r=-,244$; $p<.001$) arasında ‘zayıf’ güçlükte, anlamlı ve negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, planlama ve amaç belirleme düzeyleri ile müzik performans kaygısı düzeyleri (genel ve tüm boyutlar bakımından) arasında negatif ilişki vardır. Öğrencilerin, planlama ve amaç belirleme düzeylerindeki bir artış, müzik performans kaygısı düzeylerinde düşüşe neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, planlama ve amaç belirleme düzeyindeki bir düşüş, müzik performans kaygısı düzeylerinde artışa neden olmaktadır.

c) Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin strateji kullanımı ve değerlendirme boyutu puanları ile Erken yaşantılar ($r=-,132$; $p=0,042$), Psikolojik kırılganlık ($r=-,251$; $p<.001$), Yakın performans kaygısı ($r=-,185$; $p=0,004$) ve genel müzik performans kaygısı ($r=-,216$; $p=0,001$) arasında ‘zayıf’ güçlükte, anlamlı ve negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, strateji kullanımı ve değerlendirme düzeyleri ile müzik performans kaygısı düzeyleri (genel ve tüm boyutlar bakımından) arasında negatif ilişki vardır. Öğrencilerin, strateji kullanımı ve değerlendirme düzeylerindeki bir artış, müzik performans kaygısı düzeylerinde düşüşe neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, strateji kullanımı ve değerlendirme düzeyindeki bir düşüş, müzik performans kaygısı düzeylerinde artışa neden olmaktadır.

d) Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin öğrenmede bağımlılık boyutu

puanları ile Erken yaşantılar ($r=,275$; $p<.001$), Psikolojik kırılganlık ($r=,385$; $p<.001$), Yakın performans kaygısı ($r=,373$; $p<.001$) ve genel müzik performans kaygısı ($r=,402$; $p<.001$) arasında ‘zayıf’ ile ‘orta’ güçlükte, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, öğrenmede bağımlılık düzeyleri ile müzik performans kaygısı düzeyleri (genel ve tüm boyutlar bakımından) arasında pozitif ilişki vardır. Öğrencilerin, öğrenmede bağımlılık düzeylerindeki bir düşüş, müzik performans kaygısı düzeylerinde de düşüşe neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, öğrenmede bağımlılık düzeylerindeki bir artış, müzik performans kaygısı düzeylerinde de artışa neden olmaktadır.

e) Öğrencilerin genel öz-düzenleyici öğrenme becerileri puanları ile Erken yaşantılar ($r=-,238$; $p<.001$), Psikolojik kırılganlık ($r=-,401$; $p<.001$), Yakın performans kaygısı ($r=-,345$; $p<.001$) ve genel müzik performans kaygısı ($r=-,373$; $p<.001$) arasında ‘zayıf’ ve ‘orta’ güçlükte değişen, anlamlı ve negatif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri ile müzik performans kaygısı düzeyleri (genel ve tüm boyutlar bakımından) arasında negatif ilişki vardır. Öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerindeki bir artış, müzik performans kaygısı düzeylerinde düşüşe neden olmaktadır. Veya tersi şekilde, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyindeki bir düşüş, müzik performans kaygısı düzeylerinde artışa neden olmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Müzik öğrenimi, iyi organize edilmiş bir program, üretken ve etkili bir uygulama ile başarı sağlayabilecek bir süreci kapsamaktadır. Müzisyenlerin nasıl çalıştığı ve neyin etkili uygulama davranışı olarak kabul edildiği karmaşık bir konudur. Öğrencilere genellikle, görevi yerine getirmeleri için belirli bir süre ile verilen bir müzik parçasını basitçe pratik yapmaları söylenir. Bu sürecin nasıl kullanıldığı, gösterdikleri müzik uygulama sürecinin hangi şartlarda gerçekleştiği bu araştırmanın önemli bir odağını oluşturmaktadır.

Bu bölümde, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerileri ile müzik performans kaygıları arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve bulgularından elde edilen sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmayla ilgili temel bir kanıya varmak amacıyla yapılan ölçme işlemi uygulanıp elde edilen veriler analiz edildikten sonra ulaşılan sonuçlar ve yorumlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan ve mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, genel öz-düzenleyici öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin en yüksek ortalama puanı *Güdülenme ve Öğrenme için harekete geçme* için verdikleri görülmektedir. Bu boyutu sırasıyla; *Planlama ve Amaç Belirleme Strateji kullanımı ve değerlendirme* ve *Öğrenmede bağımlılık* takip etmektedir. Printrich (2000), öz-düzenlemeli öğrenme modelinde, öz-düzenlemeli öğrenmede motivasyonun ve bilişsel düzeylerin önemini vurgulamıştır. Başarı güdüsü ile gerçekleştirme davranışı arasında da bir ilişki göstermektedir. Tura'ya göre, başarmaya güdülenmiş kişilerin kendi yeteneklerini gerçekçi bir biçimde değerlendirdikleri ve orta zorlukta görevleri üstlendikleri, amaçlarına ulaşmak için hedef ve yöntem belirledikleri gözlenmiştir. Senemoğlu (2007), bazen öğrencilerin uygun bilişsel öğrenme becerilerini kullansa da öğrenme amaçlarına ulaşmada zorluk yasayabildiklerine, bu güçlüklerin güdüsel ya da duyuşsal faktörlerden kaynaklanabildiğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin en düşük puan aldıkları boyut *Öğrenmede bağımlılık* olmuştur. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin yüksek olmakla birlikte çok yüksek olmadığı ve *öğrenmede bağımlılık* düzeylerinin dikkat çekici şekilde 'orta' düzeyde olduğu görülmektedir.

2. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin (puanlarının) cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan çalışmada, cinsiyet değişkeninin, planlama ve amaç belirleme ile öğrenmede bağımlılık bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir. Sağırılı ve Azapağası (2009)'nın "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında cinsiyet farklılık yaratan bir değişken olarak tespit edilmemiş, Zimmerman, Bandura ve Martinez-Ponds (1992), öz-düzenlemeli öğrenmenin anlaşılmasında cinsiyet değişkeninin daha ayrıntılı incelenmesinin gereği vurgulanmış, Çiçek (2018) ise güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdülenme düzeylerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin cinsiyetlerinin öz-düzenleme becerileri üzerinde kısmen etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucu ise, kadın ve erkek öğrencilerin, planlama ve amaç belirleme düzeyinde farklılıklar gösterdiği, kadın öğrencilerin planlama ve amaç belirlemede erkek öğrencilerden daha yüksek öz-düzenleme becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

3. Öğrencilerin, *güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* düzeylerinin, *strateji kullanımı ve değerlendirme* düzeylerinin, *öğrenmede bağımlılık* düzeylerinin, öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin, genel öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin de öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir fark görülmektedir. Bu farklılığın, farklı fiziksel ya da psikolojik şartlardan, öğretim yöntemleri, öğrenme strateji ve uygulamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre; *planlama ve amaç belirleme* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın son sınıf öğrencilerinde daha olumlu gerçekleştiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine bağlı olarak *strateji kullanımı ve değerlendirme* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği, dördüncü sınıf öğrencilerinin *strateji kullanımı ve değerlendirme* düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf düzeyi arttıkça öz-düzenlemede planlama, amaç belirleme, strateji kullanma ve değerlendirme becerilerinin arttığı, bunun da alınan eğitimle beraber gelen tecrübe ve olgunlaşmayla ilişkili olduğu söylenebilir.

5. Mezun olunan lise türünün, öğrencilerin *güdülenme ve öğrenme için harekete geçme* düzeyi üzerindeki etkisinin olduğu sonucuna varılmış, lise türüne bağlı olarak *öğrenmede bağımlılık* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. GSL mezunu öğrencilerin *öğrenmede bağımlılık* gösterme düzeylerinin diğer lise mezunu öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Müzik eğitimine yönelik bu sonuç; güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerinin müzik öğrenirken alana özgü öğrenme yöntemleri konusunda ön tecrübeye sahip olmalarından dolayı buna yönelik güdülenmeyi yapabildiklerini, müzik eğitiminin erken yaşta başlanılmasının önemini ortaya koymaktadır.

6. Öğrencilerin, kullandıkları bireysel çalgılarına bağlı olarak öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış. Başka bir deyişle, öğrencilerin bireysel çalgılarının öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri üzerinde bir etkisi yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun; konservatuvarlardan farklı olarak müzik eğitimi anabilim dallarında çalgı odaklı bir eğitim olmayışından, çalgı eğitimlerine yönelik yaklaşımların müzik eğitimi anabilim dallarının genel hedefleri çerçevesinde yürütülmesinden dolayı ortaya çıktığı söylenebilir.

7. Araştırmaya göre, öğrencilerin, bireysel çalgılarını çalma sürelerine bağlı olarak öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, bireysel çalgının çalınma süresinin öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerine etkili bulunmadığı söylenebilir. Bu sonucun da bir önceki sonuçla ilişkili olarak müzik eğitimi anabilim dallarında daha çok müzik öğretmeni yetiştirmeye yönelik hem mesleki eğitim hem de alan derslerinin belirli bir dengede verilmesine bağlı olarak sadece bireysel çalgı çalma süresinin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

8. Araştırma sonuçları, öğrencilerin, kullandıkları bireysel çalgıları ile bir konser performansı sergilemiş olmalarına bağlı olarak öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin konserde performans sergilemelerinin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri üzerinde bir etkisi yoktur. Müzik eğitimi anabilim dallarındaki çalgı eğitimi hedefleri arasında, konser performans zorunluluğunun olmamasının, öğrencilerin konser performansı sergilemiş olmalarına bağlı olarak öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerini etkilemediği düşünülmüştür.

9. Araştırma sonuçları, günlük çalışma süresinin, *Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, Planlama ve amaç belirleme* ile *Strateji kullanımı ve değerlendirme*) ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır sonuçlar, çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyi üzerindeki etkisinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya göre, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik tüm analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite, mezun olunan lise türü ve çalgıyı günlük çalışma süresi değişkenleri farklılaşmaya neden olurken diğer demografik değişkenler ise kısmen veya tamamen anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri üniversite ve mezun olunan lise türü, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri üzerinde ‘orta’ derecede etkiliyken, çalgıyı günlük çalışma süresinin ise ‘büyük’ etkisi olduğu saptanmıştır.

10. Araştırmaya göre, öğrencilerin genel müzik performans kaygıları orta düzeyde olup en yüksek ortalama puanın Yakın performans kaygı düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutu sırasıyla; Psikolojik kırılganlık ve Erken yaşantılar takip etmektedir. Öğrencilerin en düşük kaygı düzeyinin Erken yaşantılara ilişkin olduğu görülmektedir. Boyutlara ilişkin ortalama puanları birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin pek yüksek olmadığı söylenebilir.

11. Araştırmada, kadın ve erkek öğrencilerin, *psikolojik kırılganlık* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın, erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin, *yakın performans kaygısı* düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kadın öğrencilerin *yakın performans kaygısı* gösterme düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin, (genel) müzik performans kaygısı düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Alpagut ve Baydağ’ın, *Müzik Eğitimi Bölümü ve Konservatuar Öğrencilerinin Sahne/Performans Kaygısı Açısından Karşılaştırılması*’ adlı çalışmalarında kız öğrencilerinin performans kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Çiçek ve Güdek (2020) de bu sonucu destekleyici olarak, kız öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde

olduğunu tespit etmişlerdir.

12. Araştırmada, öğrencilerin, öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak müzik performans kaygısı düzeylerinin birbirine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Güdek ve Çiçek (2017) müzik ve sahne sanatları fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin, eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerine oranla daha fazla kaygı yaşadıkları saptanmıştır. Tezel ve Aşkın (2007) ise müzik performans kaygısı araştırmalarında, Klasik Batı Müziği öğrenci ve icracıların, performans kaygılarıyla başa çıkmada, caz ve Geleneksel Türk müziği icracı ve öğrencilerine göre daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

13. Öğrencilerin, okudukları sınıflara bağlı olarak *erken yaşantılar* düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu kaygının, birinci sınıf öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, okudukları sınıflara bağlı olarak *psikolojik kırılma* düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin *psikolojik kırılma* düzeyleri, son sınıf öğrencilerden daha yüksektir. Bu sonuçlar, öğrencilerin, sınıf düzeylerine bağlı olarak genel müzik performans kaygısı düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur bu düzeyin, birinci sınıf öğrencilerde son sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca karşın Çiçek ve Güdek (2020) sınıf düzeylerine bağlı olarak müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

14. Araştırmada, mezun olunan lise türü, ölçeğin ne geneli ne de alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Sonuçlar, GSL ve diğer liselerden mezun öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

15. Öğrencilerin, kullandıkları bireysel çalgılarına bağlı olarak müzik performans kaygısı düzeylerinin, öğrencilerin sadece *yakın performans kaygısı* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır yaylı ve tuşlu çalgı çalan öğrencilerin *yakın performans kaygısı* düzeyleri, telli çalgı çalan öğrencilerden daha yüksektir. Çiçek ve Varol (2020) Mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin anadal çalgılarına göre müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Başka bir ifadeyle çalınan bireysel çalgı türünün öğrencilerin *yakın performans kaygısı* düzeyi üzerindeki etkisinin olduğu

söylenbilir.

16. Öğrencilerin, kullandıkları bireysel çalgılarını çalma süreleri/geçmişleri sadece *erken yaşantılara* yönelik performans kaygı düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre, öğrencilerin bireysel çalgı geçmişleri arttıkça *erken yaşantılara* yönelik kaygı düzeyleri de artmaktadır. Kişilerin erken yaşantılara yönelik öğrenilmiş kaygılarının çalgı tecrübelerinin artmasıyla dahi yok olmadığı sürdürüğü söylenbilir.

17. Öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin (puanlarının), kullandıkları bireysel çalgıları ile bir konser performansı sergilemiş olmalarının (*Erken yaşantılar ile Yakın performans kaygısı*) ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Konser performansı sergilememiş olan öğrencilerin *erken yaşantılara* yönelik kaygı düzeylerinin, konser performansı sergilemiş öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, konser performansı sergilemelerine bağlı olarak *yakın performans kaygısı* gösterme düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Konser performansı sergilememiş olan öğrencilerin *yakın performans kaygısı* gösterme düzeyleri, konser performansı sergilemiş olan öğrencilerden daha yüksektir. Midori' ye göre küçük yaşlardan itibaren sahne tecrübesi yoğun olarak yaşatılırsa, daha o yaşlarda baskı ortamına giren çocuk, bunu zaman içerisinde normal bir olaymış gibi benimseyebilir (Kabakçı, 2016). Böylece giderek farkında olma durumunun artmasıyla daha gerçekçi ve göreve daha uygun adımlar atılabilir. Buna göre tecrübelerin ve tekrarlanan deneyimlerin sonucunda da müzik performans kaygısının azaldığı sonucuna varılmıştır. Son olarak, öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak genel müzik performans kaygısı düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

18. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin bireysel çalgılarını günlük çalışma sürelerine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin, çalgılarını çalışma süresine bağlı olarak *erken yaşantılara* ilişkin kaygı düzeylerinin, çalgılarını çalışma süresine bağlı olarak *psikolojik kırılmalık* düzeylerinin ve çalgılarını çalışma süresine bağlı olarak *yakın performans kaygısı* düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sonuçlar, çalgıyı günlük çalışma süresinin, öğrencilerin müzik performans kaygısına

etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Performans gelişimi için öğrencinin pratik yapması, çalgı eğitiminin önemli bir parçasıdır. Düzenli pratik çalışmalarıyla birlikte gelişen performansın, artan farkındalıkla beraber, çalgı çalışma süresi etkili ve verimli çalışma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlamaktadır. Böylece öğrenci sürekli ve bilinçli bir şekilde çalışarak öğrenmeyi gerçekleştirmekte ve daha başarılı bir performans sergileyebilmektedir. Başarılı performans sergilemek ise müzik performans kaygı durumunu azaltmaktadır.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik performans kaygısı düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, çalgı ile konserde performans sergilemeleri ve çalgıyı günlük çalışma süresi değişkenleri anlamlı farklılaşmaya neden olurken, diğer demografik değişkenlerin ise kısmen veya tamamen anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, cinsiyeti, sınıfı, çalgı ile konserde performans sergilemelerinin müzik performans kaygısı düzeyleri üzerinde daha az, çalgının günlük çalışma süresinin ise oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

19. Araştırma sonuçları, öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri ile müzik performans kaygısı düzeylerinin genel ve tüm boyutlar bakımından, arasında negatif ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerindeki bir artış, müzik performans kaygısı düzeylerinde düşüşe neden olmaktadır ya da tersi şekilde, öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyindeki bir düşüş, müzik performans kaygısı düzeylerinde artışa neden olmaktadır. Bu durum, öğrenim süresince öz-düzenlemesini yapabilen kişinin, performans kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

1. Öğrencilerin öğrenimleri boyunca öz-düzenlemeli öğrenme beceri düzeylerinin erken yaşlarda gelişmesini destekleyen ve bu becerilerin kazandırılması için eğitim programlarında bulunması, etkili öğrenim stratejileri sunulması, yol gösterici ve destekleyici programlar geliştirilmesi yararlı olacaktır.

2. Öğrencilerin öğrenimleri boyunca öz-düzenlemeli öğrenme beceri düzeylerinin erken yaşlarda gelişmesini destekleyen ve bu becerilerin kazandırılması için eğitim programlarında bulunması, etkili öğrenim stratejileri sunulması, yol gösterici ve destekleyici programlar geliştirilmesi yararlı olacaktır.

Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin planlama ve amaç belirlemede erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre erkek öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerini artırmak için, farklı öğrenim yollarıyla tanıştırılmalı, onlara bu öğrenme yolları ile başarılı olan müzisyenler ya da sanatçılar rol model olarak gösterilebilir.

3. Öğrencilerin müzik performans kaygılarını azaltmak için, öncelikle eğitimcilerle konuyla ilgili farkındalık yaratılmalıdır. Konuyla ilgili, eğitim, sempozyum ve seminerler düzenlenerek eğitimcileri bilinçlendirmek gerekir. Sonrasında mesleki müzik eğitime yeni başlayan öğrencilerin en az kaygıyla öğrenim sürecini sürdürmesi için sahne deneyimi kazandırılması bakımından sık sık etkinlikler ve ortak faaliyetlerde bulunulması önerilmektedir.

4. Yapılan araştırmada kadın öğrencilerinin performans kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin müzik performans kaygılarını azaltmak için, kaygılarının öncelikle hangi tür bir kaygı olduğu tespit edilerek gerek terapilere yönlendirilip gerekse uzman dâhilinde eğitim programlarına ders olarak verilmelidir. Bunun yanı sıra öğrenciler çeşitli sosyal faaliyetler ve sık sık sahne performansları ile de karşı karşıya getirilip desteklenebilir.

5. Bu çalışmanın örneklemini mesleki müzik eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Buna benzer öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve müzik performans kaygısı durumları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir ve farklı meslek dallarında eğitim gören öğrenciler ile de çalışmalar yapılarak alanyazına katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Arends, R.I. (1997). *Classroom Instruction and Management*. New York: The McGraw-Hill.
- Akdoğan, D., Velipaşaoğlu, S., ve Musal, B. (2016). Öz düzenlemeli öğrenme. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 9(3), 254-260. Doi: 10.5505/ptd.2016.05657
- Bailey, L. W. (2006). *A study of motivation and self-regulation among high school instrumental music students*, (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minnesota.
- Barbar, A. E., de Souza Crippa, J.A. ve de Lima Osorio, F. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affect Disord.* 152-154, 381-6.
- Baydağ, C., Alpogut, U. (2016). Müzik Eğitimi Bölümü ve Konservatuar Öğrencilerinin Sahne/Performans Kaygısı Açısından Karşılaştırılması, Güdek, B., ve Çiçek, V. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 857-864.
- Baydil, B., Çevik, C., Sezen, M. ve Küçük, C. (2009). Müsabaka öncesinde uygulanan akupunktur tedavisinin sporcuların durumluluk kaygı düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 377-390.
- Bodrova, E. ve Leong, D. (2005). Self regulation: a foundation for early learning. *Pricipal*, 85(1), 30-35.
- Cabı, E. ve Yalın, H. İ. (2017). Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenmenin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 273-290.
- Can-Aran, Ö. (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 207-220.
- Canbaz, S. (2001). *Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne devam eden çırakların sosyo-demografik, çalışma yaşamı özelliklerinin ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Cemali, M. (2017). *Müzik bölümü lisans öğrencilerinde performans kaygısına neden olan faktörlerin belirlenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cox, WJ. ve Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of anxiety disorders*, 7(1), 49-60. doi.org/10.1016/0887-6185(93)90020-L
- ÇOBAN, S. (2011). Müzik öğretmenliği adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri (Marmara Üniversitesi Örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 115-127.
- Çuhadar C.H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Çırakoğlu, O. C. (2013). Sahnedeki düşman: Müzisyenlerde performans kaygısı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(32), 95-104.
- Çiçek, T. (2018). Güzel sanata fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdülenme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 3(1), 26-54.

- Çiçek, V. ve Güdek, B. (2020). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik performanslarına yönelik kaygılarının benlik saygısı ve öz yeterlikleriyle ilişkisi. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3247-3260. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.45812>.
- Çiçek, V. (2020). *Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik performanslarına yönelik kaygılarının benlik saygısı ve öz yeterlikleriyle ilişkisi*, (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Erdem, A.R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *Elementary Education Online*, 4(1), 1-6.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., ve Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Freud, S. (1914). On Narcissism: An Introduction. *Journal of Child Psychotherapy*, 32(1), 4-20. Doi: 10.1080/00754170600563638
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999) *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic Books.
- Geçtan, E. (2015). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- George, F. (2015). *Cognition: Psychology Revivals*, London: Psychology Press.
- Gershuny, B. S. ve Sher, K. J. (1998). The relation between personality and anxiety: findings from a 3-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(2), 252-262.
- Greeno, J., Collins, A., ve Resnick, L. (1996). Cognition and learning. Berliner, D. ve Calfee, R. (Ed.), *Handbook of Education Psychology*. New York: Simon ve Schuster.
- Güdek, B. ve Çiçek, V. (2017). Mesleki müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, (58), 1-10. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7143>
- Gündüz, S. S. (2013). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzikte performans kaygı düzeylerine video geri bildirim yönteminin etkisi*, (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*. 18(1), 27- 39.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, L., Gomes, T. ve Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652 - 680.
- İşkın, S. (2018). *Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda performans kaygısı ve öz-yeterlik algısının çalgı başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İsrael E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlilik*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kabakçı, C. (2016). Sahne performansı kaygısında farkındalık ve mücadele. *Sahne ve Müzik Eğitim-Araştırma Dergisi*. 2016(3), 2149-7079.

- Kafadar, A. (2009). *Piyanistler örneğinde müzisyenlere özgü performans anksiyetesi*, (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Kalatskaya, N., Selvianova, O. ve Llesanmi, R. (2016). Personal meanings of learning in the process of formation of student's subjectivity. *International Journal of Environmental and Science Educaiton*. (11)5, 685-692.
- Kenny, D.T. ve Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in cognitive psychology*. 2(2-3), 103-112.
- Marijan, M. (2017). The Self-Regulated Learning Model and Music Education. *Accelerando: Belgrade Journal of Music and Dance* (2),1.
- McPherson, E. G. (1993). *Factors and abilities influencing the development of visual, aural and creative performance skills in music and their educational implications*, (Doctoral thesis). University of Sydney, Australia.
- McPherson, E. G. (1996). Five Aspects of Musical Performance and their Correlates. *Council for Research in Music Education*. (127),115–21.
- McPherson, E. G. (1997). Cognitive Strategies and Skills Acquisition in Musical Performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. (133), 64–71.
- Mieder, K. N. (2018). *The Effects of a Self-Regulated Learning Music Practice Strategy Curriculum on Music Performance, Self-Regulation, Self-Efficacy, and Cognition*, (Graduate Theses and Dissertations.) University of South Florida Scholar Commons.
- Morgan, C. D., Wiederman, M. W., ve Magnus, R. D. (1998). Discriminant validity of the SCL-90 dimensions of anxiety and depression. *Assessment*, 5(2), 197– 201. <https://doi.org/10.1177/107319119800500210>
- Muis, K., Winne, R. ve Dianne J. N. (2007). Using a multi trait-multi method analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories. *British Journal of Educational Psychology*. 77 (1), 177-195.
- Nagel JJ. (1990). Performance anxiety and the performing musician: A fear of failure or a fear of success. *Medical Problems of Performing Artists*. 5(1), 37-40.
- Özbay, M. ve Daşöz, T. (2016) Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (56), 1441-1458.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Özer, Bekir (1998), Eğitim Bilimlerinde Yenilikler içinde Öğrenmeyi Öğretme. Hakan, A. (Editör), Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi*, cilt:559. 147-162.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özturan Sağırlı, M. ve Azapağası, E. (2009). Investigation of self-regulated learning abilities of college students. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 42(2), 129-161.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pintrich (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (Ed.), *Handbook of self-regulation*, (451-502.ss.) San Diego CA: Academic Press.

- Pintrich, P. R., Wolters, C. ve Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. Schraw, G. ve Impara, J. (Ed.), *Issues in the measurement of metacognition*. (43-97.ss.) Lincoln NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Robinson, G. ve Nigbur, D. (2018). Experiences of musical performance anxiety in final-year undergraduate music students: an interpretative phenomenological analysis. *Social Psychological Review*, 20(1), 1-20.
- Sak, Ö.S. (1997). *İlköğretim Okullarında Müzik Eğitimi ve Çocuk Şarkıları Üzerine Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sarıkaya, M.(2018). *Müzik öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik inançlarına göre müzik performans kaygılarının yordanması*. (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Selçuk, Z. (2015). *Eğitim psikolojisi: gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Simon, H. A., ve Newell, A. (1971). Human problem solving: The state of the theory in 1970. *American Psychologist*, 26(2), 145–159. <https://doi.org/10.1037/h0030806>
- Spielberger, C. D. (1983). *State,-Trait Anxiety Inventory for Adults*. Palo Alto, California: Mind Garden.
- Spielberger, C. D. (1985) a. Anxiety, cognition and affect: a state-trait perspective. Tuma, A. H. ve Maser, J. D. (Ed.), *Anxiety and the Anxiety Disorders* (171–182 ss.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Şen, Ş., Yılmaz, A. ve Geban, Ö. (2015). The Effects of process orientated guided inquiry learning environment on students' self-regulated learning skills. *Problems of Education in the 21st Century*. (66), 55-66.
- Tennan, L. (1988). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*. (15),1-38.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2010(38), 279-291.
- Turhal, E. ve Baydağ, C. (2019). Ses Eğitimi Dersi Alan Öğrencilerin Öz Düzenleme Algılarının İncelenmesi. Arapgirlioğlu, H., Bulut, Ş. Ve Sönmez, S. (Ed.), *Güzel Sanatlar Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler* (21-38. ss.). Ankara: Gece Akademi.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Edu7*. 2.(2). Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/27988776>
- Wynnnpaul, V., Philip C Abrami1 and Rena Upitis (2014), Self-regulation and music learning: A systematic review, *Psychology of Music*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/0305735614554639>
- Yağışan, N., Sünbül A. M. ve Yücalan Ö. B. (2007). Müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgeleri ve denetim odaklarının incelenmesi. Erciyes Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007(22), 243-262.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zat Çiftçi, Z. (2018). *Akademik temelli travmatik yaşantıları olan üniversite öğrencilerinde öz-düzenlemeli öğrenmeyi artırmaya yönelik emdr odaklı müdahale programının öz düzenleme ve travma belirtileri üzerinde etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Ed.), *Self regulated learning* (1-19. ss.). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. Boekaerts, In P., Pintrich, R. ve Zeidner M. (Ed.), *Handbook of self-regulation*. London, UK: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. Schunk, D. H. ve Zimmerman B. J. (Ed.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (1-37. ss.). Hillsdale, MI: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., ve Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 289-307.

Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. Elliot, A. J. ve Dweck, C. S. (Ed.), *Handbook of Competence and Motivation* (204–222. ss.). New York: Guilford Press.

İnternet Kaynakları:

Müzikal Öğrenme Stillerini Anlamak Okul 2021. Erişim Tarihi: 10.01.2021
<https://tr.diphealth.com/950-musical-learning-styles-2162783-48>

EKLER

Ek (1) Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2- Öğrenim gördüğünüz üniversite:

.....

3- Öğrenim gördüğünüz sınıf :

() Lisans 1 () Lisans 4

4- Mezun olduğunuz lisenin türü:

1. () Güzel Sanatlar Lisesi

3. () Konservatuvar

2. () Mesleki ve Teknik Lise

4. () Anadolu Lisesi

5. () Fen Lisesi

5- Bireysel çalgınız:

.....

6- Kaç yıldır bireysel çalgınızı çalıyorsunuz?

.....

7- Bireysel çalgınızla hiç konser performansı sergilediniz mi?

() Evet

() Hayır

8- Bireysel çalgınızı günde kaç saat çalışıyorsunuz?

() 1-2

() 3-4

() 5-6

() 7 ve daha fazla

Ek (2) Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği

Değerli Katılımcı; aşağıda bir öğrenme görevini gerçekleştirme ile ilgili önermeler bulunmaktadır. Lütfen genel olarak öğrenmeye ilişkin davranışlarınızın aşağıda yer alan önermeleri içerip içermediğini önermelerin yanında bulunan 5 dereceli ölçeği kullanarak belirtiniz. Ölçekte 1 kesinlikle katılmıyorum 5 kesinlikle katılıyorum anlamındadır. Önermelere katılma ölçünüzü belirten puanı daire içine alarak yanıt veriniz.

Önermeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Meraklarım doğrultusunda öğrenmek için harekete geçerim	1	2	3	4	5
2. Yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak olanakları araştırırım	1	2	3	4	5
3. Öğrenirken yapmam gerekenleri çevremdekilerin bana söylemesini beklerim	1	2	3	4	5
4. Bir problemle karşılaştığımda bu problemi çözmek için harekete geçerim	1	2	3	4	5
5. Yeni şeyler öğrenmek için olanakları zorlarım	1	2	3	4	5
6. Gördüğüm/okuduğum/duyduğum şeylerin nedenlerini merak ederim	1	2	3	4	5
7. Bir konuyu nasıl çalışmam gerektiğini belirlemede güçlük çekerim	1	2	3	4	5
8. Çevremde olup bitenleri dikkatle incelerim	1	2	3	4	5
9. Çevremde gözlediklerimden kendime yeni öğrenme görevleri çıkarırım	1	2	3	4	5
10. Amacıma ulaşmak için kaynakları ve izleyeceğim yolu nasıl kullanacağımı planlarım	1	2	3	4	5

11. Öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğimi planlarım	1	2	3	4	5
12. Öğreneceğim önemli bilgiyi bana çevremdeki kişilerin söylemesini beklerim	1	2	3	4	5
13. Amaçlarımı öncelik sırasına dizerim	1	2	3	4	5
14. Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanacağımı planlarım	1	2	3	4	5
15. Öğrenme kaynaklarından en etkili şekilde yararlanabilmek için plan yaparım	1	2	3	4	5
16. Öğrenme için ihtiyaç duyacağım kaynakları belirlerim	1	2	3	4	5
17. Öğrenme sonunda ulaşacağım hedefleri açık bir şekilde belirlerim	1	2	3	4	5
18. Öğrenmeme yardımcı olacak materyalleri belirlerim	1	2	3	4	5
Önermeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
19. Yeni durumlarda öğrenmemi kolaylaştıracak yolları araştırırım	1	2	3	4	5
20. Bir problemi çözerken güçlük yaşadığımda başkasının çözmesini isterim	1	2	3	4	5
21. Bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra tam olarak öğrenip öğrenmediğimi kontrol ederim	1	2	3	4	5
22. Öğrendiklerimin kalıcı olması için değişik öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
23. Öğrenmemden asıl sorumlu olan kişi eğitmendir	1	2	3	4	5
24. Planımı uygularken izlediğim yol yetersiz kalırsa yeni yollar araştırırım	1	2	3	4	5
25. Öğrendiklerimi anlamlı hale getirmek için	1	2	3	4	5

değişik öğrenme yolları kullanırım					
26. Belirlediğim amaçlara ulaşip ulaşmadığımı kontrol ederim	1	2	3	4	5
27. Öğrenirken karşılaştığım güçlükleri ortadan kaldırmak için çaba harcarım	1	2	3	4	5
28. Problem çözme yollarımı sürekli geliştiririm	1	2	3	4	5
29. Öğrenmede zayıf olduğum yönlerimi geliştirmeye çalışırım	1	2	3	4	5
30. Amacıma ulaşmak için uygun öğrenme yolunu seçerim	1	2	3	4	5
31. Öğrenirken yaptığım hataları değerlendirip kendime dersler çıkarırım	1	2	3	4	5
32. Nasıl çalışacağımı birinin bana söylemesini beklerim	1	2	3	4	5
33. Bir öğrenme hedefine ulaştıktan sonra, ulaşacağım yeni hedefler belirlerim	1	2	3	4	5
34. Öğrenme sırasında izlediğim yolun öğrenmemi sağlayıp sağlamadığını değerlendiririm	1	2	3	4	5
35. Öğrenme için kendime özgü öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
36. Elde ettiğim bilgiyi yeni problem durumuna uygularım	1	2	3	4	5
37. Öğrenmemi tam olarak sağlayıncaya kadar yeni öğrenme yolları denerim	1	2	3	4	5
38. Öğrenirken yaptığım çalışmalarını nesnel olarak yargılarım	1	2	3	4	5
39. Çalışmaya nasıl başlayacağımı belirlemede sorun yaşarım	1	2	3	4	5
40. Başkalarının problem çözme yollarını araştırırım	1	2	3	4	5
41. Başkalarının problem çözme stratejilerini	1	2	3	4	5

kendi çözüm stratejilerimle karşılaştırım					
---	--	--	--	--	--

Ek (3) Kenny Müzik Performans Kaygı Envanteri

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Genellikle, hayatımın kontrolünün bende olduğunu hissedirim.							
2. Başkalarına kolayca güvenirim.							
3. Bazen nedenini bilmeden kendimi depresif hissettiğim olur.							
4. Sıklıkla bir şeyleri yapmak için gereken enerjiyi bulmakta güçlük yaşarım.							
5. Sıklıkla yaşamın bana çok fazla şey sunmadığını hissedirim.							
6. Bir performans için ne kadar iyi hazırlanırsam hazırlanayım, hata yapmam çok muhtemeldir.							
7. Bir performans öncesinde ya da sırasında, panik benzeri duygular yaşıyorum.							
8. Bir konserden önce, iyi bir performans çıkarıp çıkaramayacağımdan hiçbir zaman emin olamıyorum.							
9. Bir performans öncesinde ya da sırasında ağzım kurur.							
10. Genellikle, bir insan olarak pek de değerli olmadığımı hissediyorum.							
11. Bir performans sırasında, bu işin altından kalkıp kalkamayacağımı düşündüğümü fark ediyorum.							
12. Değerlendirme kısmını düşündüğümde,							

performansında sorunlar yaşayabiliyorum.							
13. Bir performans öncesinde ya da sırasında, kendimi hasta ya da fenalaşacak ya da midem kasılıyormuş gibi hissediyorum.							
14. En stresli performanslar sırasında bile, iyi bir performans çıkaracağım konusunda kendime güveniyorum.							
15. Genellikle, seyirciden olumsuz bir tepki gelmesinden kaygı duyarım.							
16. Bazen belirli bir sebebi yokken kaygılı hissederim.							
17. Müzik çalışmalarımın erken dönemlerinden itibaren performans konusunda kaygı duyduğumu hatırlıyorum.							
18. Tek bir kötü performansın, kariyerimi mahvedeceğinden kaygı duyuyorum.							
19. Bir performans öncesinde ya da sırasında kalbim sanki göğsümden çıkacakmış gibi hızlı atıyor.							
20. Beni zorlayacak performans fırsatlarından vazgeçerim.							
21. Performans sonrasında, yeterince iyi çalıp çalmadığım konusunda kaygı duyarım.							
22. Performansıma yönelik kaygı ve gerginliğim, odaklanmamı ve konsantrasyonumu engeller.							
23. Çocukken, çoğunlukla üzgün hissederdim.							
24. Bir konsere hazırlanırken, içimde genellikle korku ve yaklaşan bir felaket hissi olur.							
25. Ebeveynlerimden biri ya da her ikisi son derece kaygılı insanlardı.							
26. Bir performans öncesinde ya da sırasında, kaslarım giderek gerilir.							

27. Genellikle herhangi bir şeye karşı yoğun isteğim olmadığını hissediyorum.							
28. Bir performans sırasında, performansı zihnimde tekrar tekrar yaşarım.							
29. Bir performans öncesinde o kadar çok kaygılanırım ki uyuyamam.							
30. Bir performans öncesinde ya da sırasında, çarpıntı, titreme ya da sarsıntı yaşarım.							
31. Bir eseri ezbere çalma konusunda kendime güvenirim.							
32. Başkalarının dikkatlerinin üzerimde olmasından kaygı duyarım.							
33. Bir performansı nasıl gerçekleştireceğimi düşündüğümde, kendi düşüncelerimden kaygılanıyorum.							

Ek (4) Ölçek Uygulama İzin Belgeleri



Sevgi Turan

Kime: Şule İdil Aydın >

8.08.2019



İlet: Özdüzenleme Ölçeği

Merhaba,
Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği'ni kullanmanızdan mutluluk duyarım. Ölçeğe ilişkin bilgiler ve ilgili yayınlar ektedir. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof.Dr. Sevgi Turan
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi
Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD



tez_doktora_sturan.pdf

3,2 MB



201038SE_TURAN.pdf



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 49933177-100-E.156128
Konu : Şule AYDIN'ın Uygulama İzni

30/12/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Giresun Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 26.12.2019 tarihli ve 71190 sayılı yazı ile Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri İle Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulama talebinin uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzadır

Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 1 Sayfa

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Ayhan Can SARAC
ayhancan.sarac@omu.edu.tr
Dahili Tel : 7014

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.



Sayı : 49933177-302.08.01-E.154357
Konu : Uygulama İzni

25/12/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12/12/2019 tarihli ve 42301062-100-E.147705 sayılı yazınız.

Aksaray Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 20.12.2019 tarihli ve 471901 sayılı yazı ile Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışması kapsamında Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulama talebinin uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 3 Sayfa



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 49933177-300-E.155624
Konu : Uygulama İzni

30/12/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 24.12.2019 tarihli ve 1900370542 sayılı yazı ile Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri İle Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteleri Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulama talebinin uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Üst Yazı
2- 1 Sayfa

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Ayhan Can SARAC
ayhancan.sarac@omu.edu.tr
Dahili Tel: 7014

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.



Sayı : 49933177-044-E.156130
Konu : Uygulama İzni

30/12/2019

EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 20.12.2019 tarihli ve 24984 sayılı yazı ile Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri İle Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 1. ve 4. sayı öğrencilerine anket uygulama talebinin uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmza

Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 2 Sayfa



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 49933177-302.01.08-E.2836
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

07/01/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12/12/2019 tarihli ve 42301062-100-E.147705 sayılı yazınız.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 03.01.2020 tarihli ve 46 sayılı yazı ile Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri İle Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda anket uygulama talebinin uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Öst Yazı
2- 1 Sayfa

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Ayhan Can SARAC
ayhancan.sarac@omu.edu.tr
Dahili Tel : 7014

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 49933177-730.08.03-E.2227
Konu : Anket Uygulama İzni

06/01/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12/12/2019 tarihli ve 42301062-100-E.147705 sayılı yazınız.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 31.12.2019 tarihli ve 62621 sayılı yazı ile Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulama talebinin uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 1 Sayfa

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Ayhan Can SARAC
ayhancan.sarac@omu.edu.tr
Dahili Tel : 7014

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 49933177-044-E.3103
Konu : Şule AYDIN'ın Anket İsteği

07/01/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Trakya Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 25.12.2019 tarihli ve 168168 sayılı yazı ile Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri İle Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulama talebinin uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 2 Sayfa

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Ayhan Can SARAC
ayhancan.sarac@omu.edu.tr
Dahili Tel : 7014

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 49933177-044-E.156401
Konu : Anketler

31/12/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gazi Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 27.12.2019 tarihli ve 43259 sayılı yazı ile Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri İle Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulama talebinin uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Üst Yazı
2- 3 Sayfa

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Ayhan Can SARAÇ
ayhancan.sarac@omu.edu.tr
Dahili Tel : 7014

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 49933177-100-E.156125
Konu : Şule AYDIN'ın Uygulama İzni

30/12/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 25.12.2019 tarihli ve 133962 sayılı yazı ile Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri İle Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulama talebinin uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Üst Yazı
2- 1 Sayfa

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağı: <http://www.omu.edu.tr/>

Ayhan Can SARAÇ
ayhancan.sarac@omu.edu.tr
Dahili Tel : 7014

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-302.08.01-E.1730
Konu : Uygulama İzni (Şule AYDIN)

06/01/2020

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 16.12.2019 tarihli ve 49933177-100-E.27856 sayılı yazımız.
b) Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığının 02.01.2020 tarihli ve 85316909-399.99-E.346 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri İle Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında anket uygulaması yapma isteğinin uygulamayı kendisinin takip etmesi koşuluyla uygun görüldüğüne dair Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi (b) Yazı Sureti (1 Sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No 144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: (0232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İribat:
Dilek ÇETİNOZ
Dahili: 0232 412 14 11
E-Posta: dilek.kaya@deu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU tarafından 06.01.2020 tarihinde e-İmzalanmıştır.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 98725097-100-E.149494
Konu : Şule AYDIN'ın Uygulama İzni

17/12/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Genel Sekreter Yardımcılığı 16/12/2019 tarihli ve 49933177-100-E.149178 sayılı yazısı.

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Şule AYDIN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğinin yapılmasını bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Dekan V.

Adres: Eğitim Fakültesi Dekanlığı Kurupelit/Samsun
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 78
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Ayhan SERTKAYA Tel
No:5310

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.

ETİK KURUL KARARI



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
11.10.2019	8	2019 - 289

KARAR NO: 2019 - 289
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Şule AYDIN'ın Doç. Dr. Bahar GÜDEK danışmanlığında " Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans çalışmasına ilişkin anket çalışmasını içeren 34312 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Şule AYDIN'ın Doç. Dr. Bahar GÜDEK danışmanlığında " Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Performans Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans çalışmasına ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ

Fotoğraf

Şule AYDIN, 08.12.1994 tarihinde Giresun'da doğdum. Giresun Hurşit Bozbağ Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 2016 yılında mezun oldum. Mezuniyetimden bu yana çeşitli eğitim kurumlarında müzik öğretmeni olarak görev yaptım halen meb'e bağlı bir kurumda öğretmenlik yapmaktayım. Orta derecede İngilizce bilmekteyim. Temel ilgi alanlarım, yoga, yüzme, doğa sporları vb. 20.01.2021.

İletişim Bilgileri

E mail : ssulea@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8156-8313>