

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ KLASİK GİTAR ÖĞRENCİLERİNİN
BİREYSEL ÇALGI (GİTAR) PERFORMANSI ÖZ-YETERLİK
İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Özcan AK
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2018

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ KLASİK GİTAR ÖĞRENCİLERİNİN
BİREYSEL ÇALGI (GİTAR) PERFORMANSI ÖZ-YETERLİK
İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

**Özcan AK
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi A. Aylin CAN**

İstanbul, 2018

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2018**

ONAY

Özcan AK tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmenliği Klasik Gitar Öğrencilerinin Bireysel Çalgı (Gitar) Performansı Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu bu çalışma, 02/07/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

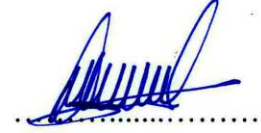
Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI Dr. Öğr. Üyesi A. Aylin CAN



JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Mustafa USLU



JÜRİ ÜYESİ Dr. Öğr. Üyesi Kezban CAN



ÖZGEÇMİŞ

- 2003 İlkadım Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (Müzik Bölümü)
- 2007 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
- 2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi
Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E- Posta ozcanak55@hotmail.com

ÖNSÖZ

Eğitim Fakóltesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik đretmenliđi Anabilim Dalı đretmen adaylarının, çalgı çalma becerisi kazanmalarında sekiz yarıyılı kapsayan bireysel çalgı eğitimi dersi son derece önemli bir yere sahiptir. Öğrencilere verilen eğitimin genel amacı her ne kadar müzik đretmeni yetiştirmek olsa da bölümden mezun olan đretmen adayları, akademik kariyer yapmak ve bireysel çalgı đretmeni olmak gibi hedefler de belirleyebilmektedir. Fakat alınan bu eğitim süreci içerisinde, öğrencilerin bireysel çalgılarıyla performans dayalı konser ve dinleti gibi etkinliklerde, bireysel çalgı dersi başarısını ölçmek adına komisyon önünde yapılan performans sınavlarında çekimsiz tavırlar sergilediği, özellikle konser ve dinleti gibi gönüllülük esasına dayalı katılımlarla düzenlenen etkinliklere çoğunlukla aynı öğrencilerin katıldığı gözlemlenmiştir.

Gerek rgn gerek yaygın eğitim alanında, popüler düzeyde bir eğitim sahasına sahip olan bireysel çalgı dersleri, öğrencilerin müziksel gelişimi üzerinde yadsınamaz bir etki gösteren ve genellikle öğrencilerin bireysel çalgı öğretmenlerini rol model aldığı, alanda önemli bir meslek türüdür. Bu açıdan, bireysel çalgı dersi ğretmenlerinin çalgı performansları ile ilgili öz-yeterlik inançlarının yüksek olması, öğrencilerin aldıkları eğitim ve öğrenim gördükleri çalgılara dair motivasyonlarını yükseltecek en önemli etkenlerden biri olarak düşünülmektedir. Bütün olarak bakıldığında, bir müzik öğretmeninin aldığı eğitim doğrultusunda ve vereceği eğitim içerisinde bireysel çalgısını aktif olarak kullanabilmesi, bireysel çalgısıyla başarılı performanslar sergileyebilir düzeyde olması beklenmektedir. Bu genel gözlem ve düşünceler doğrultusunda, müzik ğretmenliği klasik gitar ğrencilerinin bireysel çalgı performansı öz-yeterlik inançlarını etkileyen değişkenler merak uyandırmış ve bu değişkenlerin incelenmesi araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırma boyunca değerli öneri ve katkılarıyla ufku mu genişleterek araştırmamın olgunlaşmasını sağlayan, sabırla, ilgiyle ve titizlikle hiçbir zaman desteklerini esirgemeyerek araştırmanın yapılabilmesinde kıymetli emekleri bulunan değerli hocalarım ve tez danışmanlarım Dr. Öğr. Üyesi A. Aylin CAN ve Dr. Öğr. Üyesi Muhittin ÖZDEMİR başta olmak üzere, araştırma verilerinin toplanmasında desteklerini

esirmeyen ilgili üniversitelerdeki öğretim üyelerine ve eğitim hayatım boyunca her zaman desteklerini içtenlikle hissettiğim başta sevgili dedem Necip AK olmak üzere bütün aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, 2018

Özcan AK



ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ KLASİK GİTAR ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL ÇALGI (GİTAR) PERFORMANSI ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, müzik öğretmenliği klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf, klasik gitara başlama yaşı ve günlük klasik gitar çalışma süresi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Türkiye genelindeki Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programlarında öğrenim gören klasik gitar öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise (N=80) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programlarında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf klasik gitar öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, yöntemi, içeriği ve amacı bakımından tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, klasik gitar öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik inanç düzeylerini saptamak için Girgin (2015) tarafından geliştirilen Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi için SPSS 21 istatistik programı kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerini ortaya koymak için frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, ölçeğin toplam puanları için, \bar{x} , ss, Sh_x değerleri saptanmıştır. Daha sonra öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için fark testleri kullanılmıştır. Bu çerçevede; üç ve daha fazla kategoriden oluşan değişkenler için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda, farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney U testi ve 2 kategorili değişkenler için ise yine non parametrik Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğrencilerin bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, sınıf, klasik gitara başlama yaşı ve günlük klasik gitar çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, mezun olunan lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, Müzik Öğretmenliği, Bireysel Çalgı, Gitar.



ABSTRACT

RESEARCH OF MUSICAL TEACHING CLASSIC GUITAR STUDENTS' INDIVIDUAL INSTRUMENT (GUITAR) PERFORMANCES OF SELF- EFFICACY IN TERMS OF VARIOUS FACTORS

This research aims to search musical teaching classic guitar students' individual instrument performances of self-efficacy in terms of gender, the type of the high school graduated, the university having been studied, the age of starting playing the guitar and daily exercise hours of classic guitar. This research includes the students who have been studying in 2017-2018 academic year in Education Faculties Fine Arts Department Musical Teaching Undergraduate Program throughout Turkey. The research sample (N=80) is composed by the classic guitar students who have been studying on first, second, third and fourth grades on musical teaching of Education Faculties of Fine Arts Undergraduate Programmers on University of Abant İzzet Baysal University, Karadeniz Teknik University, Marmara University, Harran University, Ondokuz Mayıs University and Balıkesir University. The research is a descriptive survey model in terms of method, content and purpose. In accordance with this research's purpose to determine demographic features of classic guitar students Personal Information Form improved by researcher and to determine individual instrument (guitar) performance self-efficacy levels Instrument Performance Self-Efficacy Belief Scale Girgin (2015) were used. To analyze data statistic program SPSS 21 was used. For the reason showing the demographic features of students frequency and percentage distribution are determined for the scale's total points \bar{x} , ss, Sh_x rates are detected. Later, in order to determine student's instrument performance self-efficacy beliefs change or not change according to independent variables, the difference tests were used. In this context, for variables which have three or more categories non parametric Kruskal Wallis-H test, the differences which have meaningful results to determine resources of differences non parametric Man Whitney U test and for variables with two categories non parametric Man Whitney U test were used. The data gained at the end of the research it is understood that students' individual instrument (guitar) performances self-efficacy beliefs change in a meaningful way in according to gender, university having been

studied, class, the age of starting to play the guitar and daily exercise hours of classic guitar variables statically, but there isn't a meaningful difference in terms of the high school graduated.

Key Words: Self-Efficacy, Musical Teaching, Individual Instrument, Guitar.



İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Sayılıtlar	5
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	6
2.1. Eğitim ve Sanat Eğitimi	6
2.2. Müzik Eğitimi.....	7
2.2.1. Genel Müzik Eğitimi.....	8
2.2.2. Özenen (Amatör) Müzik Eğitimi	9
2.2.3. Mesleki (Profesyonel) Müzik Eğitimi.....	9
2.2.4. Çalgı Eğitimi	10
2.2.5. Klasik Gitar Eğitimi	14
2.2.6. Türkiye’de Klasik Gitar Eğitimi	16
2.3. Çalgı Performansı.....	17
2.4. Öz-yeterlik ile İlgili Kuramsal Çerçeve	23
2.5. Öz-yeterlik ile İlgili Alanda Yapılmış Olan Yerli ve Yabancı Araştırmalar.....	28
BÖLÜM III: YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem.....	33
3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri	33

3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	37
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	38
4.1. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilere Uygulanan Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	38
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	39
4.1.2. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	41
4.1.3. Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular	43
4.1.4. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular	46
4.1.5. Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine İlişkin Bulgular	48
4.1.6. Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	50
4.2. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinin Toplam ve Tüm Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	53
BÖLÜM V: SONUÇ	57
5.1. Yargı ve Tartışma	57
5.1.1. Cinsiyet	57
5.1.2. Mezun Olunan Lise Türü	59
5.1.3. Öğrenim Görülen Üniversite.....	60
5.1.4. Sınıf.....	63
5.1.5. Klasik Gitara Başlama Yaşı	64
5.1.6. Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi	68
5.2. Öneriler.....	70
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	70
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	70
KAYNAKÇA	72
EKLER	78
Ek 1: Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği İzin Yazısı.....	78
Ek 2: Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği	79
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu	80
Ek 4: Araştırmanın Yapıldığı Üniversitelerden Gelen İzin Yazıları	81

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	34
Tablo 3.2.	Öğrencilerin Mezun Olunan Lise Türlerine Göre Dağılımı	34
Tablo 3.3.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımı	34
Tablo 3.4.	Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımı	35
Tablo 3.5.	Öğrencilerin Klasik Gitara Başlama Yaşlarına Göre Dağılımı	35
Tablo 3.6.	Öğrencilerin Günlük Klasik Gitar Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	35
Tablo 4.1.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	38
Tablo 4.2.	Örneklem Grubunun Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney “U” Sonuçları	39
Tablo 4.3.	Örneklem Grubunun Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney “U” Sonuçları	39
Tablo 4.4.	Örneklem Grubunun Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney “U” Sonuçları	40
Tablo 4.5.	Örneklem Grubunun Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney “U” Sonuçları	40
Tablo 4.6.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	41
Tablo 4.7.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının, Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	41
Tablo 4.8.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının, Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	42

Tablo 4.9.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	42
Tablo 4.10.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.11.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının, Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	44
Tablo 4.12.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Puanlarının, Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	44
Tablo 4.13.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	45
Tablo 4.14.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	46
Tablo 4.15.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.16.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.17.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.18.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.19.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Puanlarının, Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	49

Tablo 4.20.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının, Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.21.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	50
Tablo 4.22.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.23.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının, Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.24.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının, Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.25.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.26.	Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam ve Tüm Alt Boyut Puanlarının Arasındaki İlişkiler	53
Tablo 4.27.	Öğrencilerin Kendini Yeterli Görme Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı.....	54
Tablo 4.28.	Öğrencilerin Kendini Yetersiz Görme Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı.....	55
Tablo 4.29.	Öğrencilerin Psikolojik Göstergeler Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı.....	55

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
GSL	: Güzel Sanatlar Lisesi
KATÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
MES. ve TEK. AND. L.	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
MİOY	: Müziksel İşitme Okuma ve Yazma
OMÜ	: Ondokuz Mayıs Üniversitesi
vb.	: ve benzeri
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çalgı çalmak, bireyin gerek kişilik özellikleri gerek sosyal gelişimi üzerinde önemli rol oynayan etkenlerden biridir. Çalgıyı öğrenirken fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak kendini keşfetmeye başlayan bireyin yaşadığı bu süreç, kendini gerçekleştirmesinde önemli bir yer tutar. Bu nedenle, çalgı çalmanın bireysel olduğu kadar sosyal ve topluluklar halinde yapılabilen bir eylem olduğu göz önüne alındığında, çalgı çalma eylemi birey için hem kendisi hem de çevresi ile arasında sanatla oluşturulan bir köprü olarak betimlenebilir.

Bir sahne sanatı olan müziğin, temel boyutlarından birini oluşturan çalgı çalma eylemi, dans ve tiyatro sanatlarında olduğu gibi performans vasıtasıyla sergilenir. Dolayısıyla müzik sanatında da sergilenen eserin niteliğini belirleyen ana unsur çalgı performansıdır.

Bireyler vokal ya da çalgı vasıtasıyla kendilerini ve seslendirdikleri eserleri, performans aracılığıyla ifade eder. Bu sebeple ifade edilmek istenen eserin nitelikli ve beklenen şekilde sergilenmesi hususunda performans büyük önem teşkil eder.

Bir performans sergileme öncesi ve esnasında, bireyin performansıyla ilgili öz-yeterlik inanç durumu önemlidir. Birey başarısız bir performans sergileyeceği inancına sahipse kendisinden başarılı bir performans ortaya koymasını beklemek mümkün olmayabilir. Çünkü performans başarısı, bireyin öz-yeterlik inancıyla doğru orantılıdır. Başarısız performans sergileyen bir bireyin, performansa dair mevcut öz-yeterlik inancı azalabilir. Başarısız performans, bireyi aldığı eğitimden ve çalgısından uzaklaştırabilir. Bu sebeple gerek örgün gerek yaygın eğitim yoluyla verilen çalgı eğitimleri, performansa dayalı bir plan ve program çerçevesinde yapılmalı, öğrenciyi performansa güdüleyecek ve çalgısıyla performans yapmaya teşvik edecek şekilde gerçekleştirilmelidir.

Batı müziği çalgılarından biri olan klasik gitar, ülkemizde gerek örgün gerek yaygın olarak eğitimi verilen popüler çalgılardan biridir. “Köklü tarihi, çok sesli müziğe elverişliliği, ses güzelliği, kolay tanınabilirliği ve kolay alınabilirliği ile zaman içerisinde popüler olmuş olan klasik gitar; geçmişten günümüze müzik eğitimi veren

tüm eğitim-öğretim ortamlarında sıkça tercih edilen bir enstrüman olmuştur” (Şenoğlu Önder ve Yıldız, 2008, s.115).

Klasik gitar çalmak isteyen kişiler beğeni ve tercihlerine göre sahip oldukları imkânlar çerçevesinde alacakları eğitimin yönünü belirlerler. Bazı bireyler klasik gitar eğitimi almak için konservatuvarlar, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik öğretmenliği anabilim dalları ya da güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleri gibi mesleki müzik eğitimi veren kurumları tercih ederken, bazı bireyler hobi olarak edinmek istedikleri klasik gitar çalma yetisine, amatör müzik eğitimi alanında uzman eğitimciler veya öğretmenler ile çalışarak sahip olabilirler.

Mevcut araştırmada ele alınan eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalında bireysel çalgı dersinde klasik gitar eğitimi gören öğrencilerin, diğer alan ve formasyon dersleri ile birlikte bireysel çalgı derslerini olabildiğince verimli geçirmeleri önemlidir. Fakat aynı ya da farklı sınıflarda bulunan klasik gitar öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının birbirinden farklı olması, bu durumun öğrencilerin klasik gitar performans başarıları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilmesini akla getirebilmektedir.

Çalgı performansı, inanç durumu kadar fizibilite de gerektiren bir eylemdir. Öğrenci performanstan önce o performans adına bir hazırlık süreci yapmış olmalı, performansa dair gerekli olan tüm bilgi ve becerileri sistemli bir şekilde kullanabilir ve uygulayabilir durumda olmalıdır. Yöndem’e (1992) göre gitar, geniş olanaklarına karşılık, eğitimi oldukça zor bir çalgıdır. Fiziksel güç isteyen eserlerin çalışılması, iyi bir ton elde edilmesi, düzeyli müzikaliteye ulaşılabilmesi sabırlı çalışmaların sonucunda olanaklıdır.

Başarılı bir performans sergilemek isteyen öğrenci, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki ders saati sayısı ya da ders günlerine göre değil sergileyeceği başarılı bir performansın gerektirdiği çalışma süresine göre bireysel çalgısına vakit ayırmalıdır. Sadece haftalık bireysel çalgı dersi saatlerinde yapılan çalışmaların çalgı performansı adına yeterli olmayacağı söylenebilir. Yıldırım’a (2010) göre, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda haftada bir saat verilen bireysel çalgı dersi, öğrencilerin hem çalabilmeye yönelik teknik davranışlar edinebilmelerini hem de eserleri yorumlayabilmelerine yönelik müzikal davranışları kazabilmelerini pek olanaklı kılamamaktadır.

Verilen bireysel çalgı derslerinin performansa dayalı olduğu eğitim fakültelerinde, öğrencinin eğitimini aldığı çalgıyı öğretebilir niteliklere sahip olması gerekliliği ve hedefi düşünüldüğünde, bireysel çalgı derslerinin performans açısından taşıdığı önem daha net görülebilmektedir. Bu bağlamda, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik öğretmenliği anabilim dallarında alınan eğitim sonucunda mezun olan bir bireyin, bireysel çalgı öğretmeni de olabileceği göz ardı edilmemeli, sözlü anlatımın yanında çalgı eğitiminin bir gerekliliği olan performans konusunu dikkate alarak, eğitim süreci hassasiyetle gerçekleştirmelidir.

Bu araştırmada, “Müzik Öğretmenliği Klasik Gitar Öğrencilerinin Bireysel Çalgı (Gitar) Performansı Öz-yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” problem durumu olarak ele alınarak, klasik gitar öğrencilerinin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, mezun oldukları lise, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf, klasik gitara başlama yaşı ve klasik gitar çalışma süreleri değişkenlerinden ne düzeyde etkilendiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmenliği klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile klasik gitar eğitimi alanına katkı sağlamaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin sınıflarına göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Öğrencilerin klasik gitara başlama yaşlarına göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

6. Öğrencilerin günlük klasik gitar çalışma sürelerine göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Önem

Çalgı eğitimi, bireyin toplum içerisinde kendine bir yer edinmesi ve sanat yoluyla kültürlenerek kendini gerçekleştirme adına önemli bir etkidir. “Çalgı öğretimi, müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bireyler müzik eğitimi yoluyla sanatsal ve kültürel davranışlar geliştirmekte, içinde buldukları toplumun değerlerini yükselterek ona yön vermektedir” (Erim, 2009, s.6). Çalgı eğitiminin alt boyutlarından biri olan klasik gitar eğitiminde öğrencinin performans başarısı, öğrencinin ilgisi ve yeteneği ile ilgili olduğu kadar kendine olan inancına da bağlıdır. Performans başarısının artması, alanında uzman eğitimcilerin öğrencinin seviyesini her seferinde bir adım daha ileriye taşıyacak doğru çalışmalar belirlemesi ile mümkün olduğu kadar, öğrencinin öz-yeterlik inançlarının sorgulanması ve bu açıdan yeterli desteğin sağlanması ile de ilgilidir.

Bu araştırmanın, klasik gitar öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dolayısıyla performans başarısının artırılmasında yeni yaklaşımların kazandırılması ve farklı eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesi bakımından fayda sağlayacağı noktasından hareketle ilgili literatürde önem taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2017 – 2018 eğitim-öğretim ders yılı ile,
2. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı programlarında öğrenim gören klasik gitar öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin lme aralarındaki soruları içtenlikle yanıtladıkları,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının verileri ölçmede yeterli olduğu,
3. Örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.



BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Eğitim ve Sanat Eğitimi

Eğitim genel anlamıyla, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik ve kasıtlı değişimler sağlama sürecidir. “Genel anlamda eğitim, insanların davranışlarını olumlu ve istenilen yönde değiştirme; yeni davranışlar kazandırma; kazanılmış davranışları düzeltme; doğru davranışların yeterlik düzeylerini geliştirme şeklinde tanımlanabilir” (Küçüköncü, 2000, s.9). Mecrin ve Alakuş’a (2007) göre, kişinin eğitim hayatı; meslek öncesi, meslek uygulanırken ve meslek sonrası alınan eğitim olarak sıralanabilir. Bu eğitim, kişinin yaşamı boyunca sürer.

Sönmez’e (2005) göre eğitimin temel amacı, geçmişten günümüze süregelen toplumların duydukları ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli şekillerde biçimlense de kişinin belirli hedefler doğrultusunda yeteneklerini hem kendisi hem de toplum için uygun görülen şekilde geliştirmesi ve davranışlarını değiştirmesidir.

İnsan eğitiminde çok yönlü ihtiyaç duyulan eğitimlerden en biri de sanat eğitimidir. “Sanat insan yaşamının vazgeçilmez öğelerinden biridir. Birey duygularını, düşüncelerini, arzularını, heveslerini, seslerle, çizgilerle, hareketlerle, özgürce dile getirerek ifade edebilir. Sanat eğitimi; bireyin yaşamı anlaması, anlamlandırması, tanınması ve sevmesi için gereklidir” (Şen, 2005, s.343). “Sanat eğitimi; bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırma amacıyla yapılan çabalar bütünüdür” (Erbay, 2000, s.9).

Bir başka ifadeyle sanat eğitimi, Gençaydın (1990) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

“Sanat eğitimi, insanın genel eğitimi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Yaygın biçimde düşünüldüğü gibi, sanat eğitimi yalnızca yeteneklilerin eğitimi için bir “lüks” değil herkes için gerekli bir kişilik eğitimidir. Burada sanat eğitiminde amaçlanan, sanatçı yetiştirmeye yönelik eğitim değil, bireyin sanat yoluyla eğitimi. yani bireyin estetik eğitimidir. İnsanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak şartları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını amaçlayan bir etkinliktir” (s.44).

Üstün'e (2010) göre, eğitimin genel hatlarıyla bir toplumu geliştirme işlevleri arasında bulunan çağdaş, uygar ve kültür edindirme gibi etkileri düşünüldüğünde, sanat eğitimi önemli bir yere sahiptir. Kendi içerisinde çeşitli kollara ve dallara ayrılan sanat, bireyin duygu ve düşüncesi ile bir köprü oluşturarak bireyin öğrenme ve gelişme sürecinde, bir bütün olarak varlığını gösterir. Sanat eğitiminin dallarından birini de müzik eğitimi oluşturur.

2.2. Müzik Eğitimi

Eğitimin genel tanımında olduğu gibi, müzik eğitimini de bireyin davranışlarında kendi müziksel yaşantısı yoluyla istendik ve kasıtlı değişimler sağlama süreci olarak tanımlayabiliriz. “Müzik eğitimi, bireyin genel ve müziksel davranışlarında kendi müziksel yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeler sürecidir” (Uçan, 1997, s.40). Güzel sanatlar eğitiminin en önemli alanlarından biri olan müzik eğitimi, zorlu ve sabır isteyen bir süreçtir. Bu süreçte genel olarak, bireyin kişisel becerilerini geliştirmek ve müzikal anlayışına yön vermek amaçlanır. Bowman (2002) müzikle ilgili deneyimleri anlamlaştırabilmek, müziğe karşı duyarlılık ve takdir etme, müziksel yaratıcılık gibi davranışlar kazanabilmek açısından, öğrenciler için müzik eğitiminin önemli bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Müzik eğitiminde bireyin azim ve sabrı önemlidir. Ancak bu eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi de bireyin beceri düzeyine uygun, doğru ve etkili metotların uygulanması açısından önemli bir diğer noktayı teşkil etmektedir.

Uçan (1997) müzik eğitimi çeşitlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Müzik eğitimi aslında bir bütün olmakla birlikte, çeşitli kollara ve her bir kol içinde çeşitli dallara ayrılır. Çünkü müzik eğitimi, ağırlıklı olarak kapsanan temel davranış ve içerik, kullanılan araç ve gereç, izlenen yöntem ve teknik, gerçekleştirilen ortam ve düzey, öngörülen aşama ve süre bakımından kendi içinde çeşitlilik gösterir ve her bir çeşide bağlı olarak değişik biçimlerde adlandırılır. Ancak, kolu ve dalı, kapsamı ve içeriği, araç ve gereci, yöntemi ve tekniği, ortamı ve düzeyi, aşaması ve süresi ne olursa olsun müzik eğitimi, temelde, genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) olmak üzere üç ana amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirilir” (s.30).

2.2.1. Genel Müzik Eğitimi

Genel müzik eğitiminin amacı, bireylerde genel bir müzik kültürü oluşturmaktır. Oluşturulan bu kültürle birlikte, bireylerin bilgili, bilinçli, duyarlı bir anlayışla müziği keyif ve zevk alarak tüketen bir insan modeli yetiştirmek hedeflenir. Dinlediği müzik ile o müziğin ait olduğu döneme ait bilgi ve bilince sahip olan ve müzikle ifade edilen duyguları hissedebilen bir insanın, bu kültür sayesinde daha zengin bir düşünce ve ruha sahip olabileceği söylenebilir. Yaşı, eğitim durumu, sosyal konumu ne olursa olsun öncelikle bir insanın daha bebekken dinlediği huzurlu bir ninniyle uykuya dalışını, çocukken öğrendiği bir okul şarkısını söylerken gülümseyişini, yetişkinde dinlediği bir müzikle hüzünlendiğini düşünecek olursak, genel müzik eğitiminin kapsadığı alanı ve önemini bir nebze olsun anlayabiliriz.

Uçan'a (1997) göre, insanca yaşam için mümkün olan düzeyde ortak bir müzik kültürü oluşturmayı amaçlayan genel müzik eğitimi, her yaşa yönelik olmakla birlikte meslek, dal, okul, bölüm, program türü gibi konular farklılık gösterse de ayırım gözetmeden her seviyede ve düzeyde kişiye yöneliktir. İlköğretim öncesi ve ilköğretim dönemi genel müzik eğitiminde, müzikle ilgili araç-gereçlerle tanışma, çalışma ve müziği uygularken kendini deneme fırsatı yaratılarak, kişiye mümkün derecede temel müzik kültürü kazandırılır. Ortaokul ve lise döneminde devinışsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlar bakımından dengeli bir eğitim sürecine özen gösterilir. Ortaöğretim ve yükseköğretim döneminde ise bireyin ortak genel müzik kültürünü çeşitlendirerek zenginleştirip geliştirirken, müzik eğitimi derin bir boyuta doğru ilerler ve bilişsel ve duyuşsal alanların daha çok olduğu bir hale dönüşür.

Bir insandan bir topluma doğru geniş bir perspektifle düşünecek olursak, ideal insan profilinin oluşmasında, bu profilin çoğalarak ideal bir toplum yaşantısına dönüşmesinde, başka insanların duygu ve düşüncelerini anlayabilen ve onlar hakkında empati kurabilen bir birey modeli için genel müzik eğitimi önemli bir etki sağlar diyebiliriz. Bu bağlamda Halvaşı'ye (1999) göre genel müzik eğitimi doğrultusunda, okul müzik eğitimini gerçekleştirecek öğretmenlerin, sadece müzik eğitimi yetiştirmeye yetkili kurumlardan mezun kişiler olması sağlanmalıdır.

“Toplumdaki her bireye yönelik olan genel müzik eğitiminin, bireylerde beklenen müziksel bilgilerin, bilincin ve duyarlılığın oluşmasında büyük önemi vardır. Bunun

yanında istenilen niteliklerde bireyler yetiştirilmesi için genel müzik eğitimi kaçınılmazdır” (Aktaş ve Bulut, 2012, s.419).

2.2.2. Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi

Özengen müzik eğitimi, herhangi bir ticari ya da maddi kaygı gütmeyen, kişisel istek ve gönüllülük gibi yönelimlerle müzikten zevk almak adına müzik eğitimi almak isteyen müziksever bireyler yetiştirmek adına gerçekleştirilen bir eğitim türüdür. “Özengen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın alanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar” (Uçan (1997, s.32).

Bu eğitimler genellikle ortaöğretim ve liselerde seçmeli eğitsel kol ve müzik kursları şeklinde, üniversitelerde sürekli eğitim merkezi kuruluşlarında, yaygın eğitim olarak ise resmi, özel ya da gönüllü kuruluşlarda gerçekleştirilir. Verilen bu eğitimlerle birlikte amatör müzisyenler, müzikseverler yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim stratejisi uygulanır. Halvaşı'ye (1999) göre, bu alanda eğitim verecek kişi ya da kuruluşların, büyük bir taleple karşı karşıya olan klasik gitar eğitiminin gerçekleştirilmesine yardımcı oldukları için yaygınlaştırılmaları düşünülmelidir. Amatör anlamda verilen bu eğitimin, bazı kişilerde mesleki alanda verilen klasik gitar eğitimine temel oluşturduğu düşünülmektedir.

2.2.3. Mesleki (Profesyonel) Müzik Eğitimi

Mesleki müzik eğitimi Uçan (1997) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

“Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır” (s.32).

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren kurumlar, Yener ve Apaydınlı (2016) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

“Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren üç farklı kurum bulunmaktadır. Bunlar; konservatuvarlar, güzel sanatlar fakülteleri bünyesinde bulunan müzik bölümleri ve eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarıdır. Konservatuvarlar; ülkemizde müzik, müzikoloji ve sahne sanatları alanında eğitim veren ve yüksek nitelikli sanatçılar, yorumcular ve araştırmacılar yetiştiren kurumlardır. Güzel sanatlar fakülteleri; çoğunlukla görsel sanatlar ve müzik alanlarında sanatçı ve araştırmacı yetiştirme amacı güden kurumlardır. Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalı ise; mesleki bilgi ve becerilerini kullanarak, öğretme yöntemlerini bilen profesyonel müzik eğitimcileri yetiştiren kurumlardır. Ayrıca müzik sanatıyla ilgili yükseköğretim kurumlarına hazırlık eğitimi işlevini gören Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri de mesleki müzik eğitimi veren diğer kurumlarımız arasında sayılabilir. Bu okullar lisans düzeyinde müzik eğitimi veren kurumlara öğrenci yetiştirme konusunda alt yapı oluşturmaları bakımından önemlidir” (s.227).

Halvaşı'ye (1999) göre, mesleki anlamda klasik gitar eğitimi veren kurumlara alt yapı oluşturan kurumların, yaygınlaştırılıp geliştirilmesi sağlanmalıdır. Gerek bu alanda eğitim veren yükseköğretim kurumları, gerekse alt yapı oluşturan eğitim kurumları, eğitim sürecinde devamlılığı sağlamak açısından birbirleriyle koordineli çalışmalıdır.

2.2.4. Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi, bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerini kullanarak bir çalgıyı çalma yoluyla müzikal bir kimlik oluşturma ve yeni davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. “Çalgı eğitimi, insanın kendisini yakından tanıyabilmesi, var olan yeteneklerini anlayabilmesi, eğitim aracılığıyla mevcut becerilerini geliştirip yeni beceriler elde edebilmesi ve bu sayede kendisini gerçekleştirebilme şansı veren bir uğraş olmasından dolayı müzik eğitiminin önemli bir koludur” (Uslu, 1996, s.1).

Müzik eğitimi söz konusu olduğunda, akla gelen en önemli alt başlıklardan biri çalgı eğitimidir. Çünkü müziğe ve müzik eğitimine ilgi duyan birçok birey, müzik zevkine göre bir çalgının sesine, görüntüsüne veya çalım şekline duyduğu ilgi, sempati, sevgi ya da merak gibi dürtülerle çalgı eğitimine yönelir. Birçok bireyin müzik eğitiminin, bu

dürtüler doğrultusunda çalgı eğitimiyle başladığını söyleyebiliriz. Müzik alanında uzman birçok müzik bilimcinin ve müzisyenin de çalgı eğitiminin müzik eğitimi adına ne kadar önemli olduğunu belirten yazıları ve söylemleri, eserlerinde ve bildirilerinde karşımıza çıkar. Bununla beraber, çalgı eğitimi müzik eğitimi adına daha somut geribildirimler vermesi açısından, bireyde yaratıcılık ve araştırmacılık gibi yetilerin kazanılmasına da yardımcı olabilir. “Çalgı eğitimi sayesinde öğrenci, öğrendiği bütün müzikal bilgileri harmanlayıp onlardan yepyeni ifadeler yaratma fırsatı bulur, müzikalitesini geliştirir. Çalgı eğitimi sayesinde öğrenci, müzikal bilgisini ve repertuarını (dağar) genişletme olanağı elde eder” (Şeker, 2005, s.7). Bu süreç içerisinde birey, zevklerini, becerilerini dikkate alarak fiziksel olarak kendine uygun bulduğu, ilgi duyduğu çalgıyı seçer ve seçtiği çalgıyı öğrenmeye duyduğu istek ile hazır bulunuşluk seviyesi doğrultusunda çalgı eğitimi almaya başlar. Bu eğitim sürecinde, bireyin çalgısına bakış açısı ve çalgısıyla ilgili tutumu, eğitimin başarısında önemli bir rol oynar.

Özmenteş (2012) bir çalgının öğrenilmesi için sahip olunması gereken nitelikleri şu şekilde açıklamıştır:

“Çalgı eğitiminde bir çalgının öğrenilmesi yetenek, hazır bulunuşluk, bilişsel yeterlilikler, beceri ve fiziksel yatkınlıklar gibi nitelikler gerektiren bir süreçtir. Bununla birlikte çalgıya yönelik duyuşsal özelliklerin yeterli düzeyde olması çoğu zaman çalgı performansının çok önemli bir belirleyicisi olabilir. Çalgı eğitiminde öğrencinin çalgısına yönelik tutum düzeyi, çalgısını çalabileceğine yönelik inancı ve çalgısını çalmak ya da onda başarılı olmak için duyduğu isteklilik, çalgısında başarıyı yakalayabilmesi açısından en az çalgı yeteneği ve aldığı eğitimin yeterliliği kadar önemli olabilmektedir” (s.48).

Bu eğitim sürecinde, alanında uzman, profesyonel bir çalgı eğitmeni ile çalışmak, verilecek eğitimin stratejisi açısından oldukça önemlidir. Çünkü çalgı eğitiminde bireysel farklılıklar ortaya çıkabilir ve eğitmenin öğrenciye uygun bir yaklaşımla eğitimi gerçekleştirmesi, verilen eğitimin kazanımları açısından önem teşkil eder. Özmenteş'e (2013) göre, gelişim ardıllık gerektirmektedir ve yeni öğrenilen bilgiler önceki bilgilerin üzerine inşa edilmektedir. Çalgı eğitimi verilirken de gelişim sürecinin bu ardıllık işleyişi göz önüne alınarak, öğrencinin seviyesine ve hazır bulunuşluk durumuna uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Bu durum, öğrencinin

performansının ve öğrenim kalitesinin artmasını sağlayabilecek önemli etkenlerden biri olarak görülebilir.

Schleuter'e (1997) göre, çalgı performansı kabiliyetini sergileyebilmek için bazı kazanımların planlı olarak edinilmesi, çalgıyı öğrenme sürecini meydana gelmektedir ve çalgıdan güzel tınılar çıkarabilmek, çalgıyla özgün bir yorum gücüne sahip olmak, doğuştan ya da önceden sahip olunan müzikal yetenekler sayesinde yapılabilmektedir.

Schleuter'e (1997) göre, her çalgı yapısına göre farklı teknik ve çalgıya özgü bireysel yetenekler gerektirse de genel kapsamda çalgı çalma teknikleri duruş, tutuş, el pozisyonu, bilek, kol ve parmakların durumu, yay kullanma, nefes, dilin kullanımı, entonasyon, vibrato ve ses kalitesi gibi temel etkenlerden oluşmaktadır.

Genel olarak çalgı tekniği konusunda sahip olunması gereken özellikler Schleuter (1997) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- a) Doğru bir duruşla çalgının çalınıyor olması,
- b) El, kol ve parmakların çalgıyı çalarken doğru pozisyonda olması,
- c) Çalgının kaliteli ve kendine özgü bir tona sahip olması,
- d) Temiz bir entonasyonla çalınabilmesi.

Çalgı eğitimi ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel alan ilişkisi Özen (2004) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

“Çalgı eğitiminde; çalgı terimlerinin öğrenilmesi ve çalgı çalmada gereken tekniklerin kavranması bilişsel alanı; çalgının sevilmesi, çalmaya ilişkin disiplinli çalışmaya yönelik bir tutum geliştirilmesi ve çalgı çalmaya yaşantıda yer verilmesi, duyuşsal alanı; çalgı çalmada iki elin eş güdümünün sağlanması, çalgı çalmada karşılaşılan problemleri çözmeye yönelik davranışların kazanılması ise devinişsel alanı kapsamaktadır” (s.60).

Karabulut ve Tufan'a (2014) göre, çalgı eğitiminde bilişsel davranışların ve duyuşsal davranışların gelişmesi birbirleriyle etkileşim içindedir ve birbirleriyle doğru orantılı ilerler. Ayrıca bir çalgıyı çalıyor olmak, bireyin hissettiği duyguları ifade etmesini sağlayarak, toplumsallaşmasında rol oynadığı gibi onun kendisiyle bütünleşmesini de sağlaması açısından müzik sanatı içerisinde önemli bir yere sahiptir.

Çilden (2016) nitelikli bir çalgı eğitiminin gerekliliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çalgı eğitiminde amaca yönelik zihinsel ve fiziksel becerilerin öğrenciye kazandırılması, iyi düzenlenmiş bir öğretim programıyla sistemli, aşama aşama ve planlı bir çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Ancak çok iyi düzenlenmiş çalgı öğretim programlarının bile başarıya ulaşması, programı uygulayacak öğretmenin, çalgı çalmadaki yeterliliğine, öğretme yeteneğine, öğretmenlik formasyonuna, öğrencilerine yaklaşımına bağlıdır” (s.2209).

Graham (1998) çalgı eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde açıklamıştır:

“Çalgı eğitimcileri yaratıcılık konusunu gözden kaçırmaktadırlar. Çalgı derslerinde çalgı öğretmenleri genellikle öğrencilere yorum adına kendi istediklerini yapmalarını söyleyip hiçbir yaratıcı düşüncüyü göz önüne almamaktadırlar. Çalgı derslerinde öğrenciler ve öğretmenler parçanın gerektirdiği yorumu derste tartışmalı ve uygulamaya koymalıdır. Bu uygulamanın sonunda öğrenciler çalgıdaki yaratıcılığı daha iyi keşfedebilirler. Ancak bu hedefi başarıyla yerine getirebilmek için çalgı eğitiminde teknik eğitimin ve yaratıcılığın iyi dengelenmesi gerekmektedir” (Akt. Özmenteş, 2005, s.96).

Çalgı eğitiminin sistemli ve planlı olması gerektiğini vurgulayan Şenoğlu Önder ve Yıldız (2008), çalgı eğitimi sürecinin, bireylerin müzik yoluyla kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlayarak müzikal kimlik kazanmalarına ve estetik anlayışlarını geliştirerek müzikaliteye sahip bireyler olmalarına imkan tanıdığını, bu nedenle bu sürecin özenle hayata geçirilmesinin önemli olduğunu söylemiştir.

“Kaliteli çalgı eğitiminin; çağın gerisinde kalmayan, gelişen dünyaya koşut, çağdaş eğitimin gereklerini taşıyan, yeniliklere açık, teknolojik gelişmelerden en üst düzeyde yararlanan, araç-gereç ve programların bu eğitimi gerçekleştirmeye uygun durumda olmasıyla ilişkili ve orantılı olduğu söylenebilir” (Uslu, 2006, s.2).

Deniz, Atalay, Yungul ve Özder (2014) çalgı eğitimi ile ilgili şu bilgilere değinmişlerdir:

“Çalgı eğitimi, temelde bir çalgıyı öğrenebilme, çalgıyı etkin bir şekilde kullanabilme ve çalgı çalmayı öğretebilme basamaklarından oluşur. Müzik bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler yaylı, üflemlerli, telli ve vurmali çalgılardan birini seçerek eğitimini almaktadırlar. Türkiye’deki Üniversitelerin Eğitim

Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında “bireysel çalgı” adı altındaki ders, toplam yedi yarıyıl okutulmaktadır. Sekizinci yarıyıldan itibaren ise bu dersin devamı niteliğindeki “bireysel çalgı ve eğitimi” dersi müfredatta yer almaktadır” (s.414).

2.2.5. Klasik Gitar Eğitimi

“20. yüzyıldan itibaren müzik eğitim programlarında çalgı eğitiminin bir boyutunu oluşturan klasik gitar eğitimi; gitar ile ilgili bilgi, beceri ve teknikleri öğrenebilme ve geliştirebilme, çalgıyı etkin kullanabilme ve mesleki anlamda yetkinleşme becerilerini kapsayan bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir.” (Yokuş, 2009, s.19). Şenoğlu Önder ve Yıldız’a (2008) göre klasik gitar eğitimi, öğrencilere performans için gerekli teknikler öğretilerek gitarı çalabilme, bir öğretici rolüyle öğretebilme ve eşlik çalgısı olarak kullanabilme gibi kazanımlar sağlayabilmek için, planlı ve sistemli şekilde işleyen bir eğitim sürecidir.

Elmas’a (1994) göre, gitarı öğrenebilmek için her şeyden önce gitarı sevmek ve öğrenmeye karşı istekli bir tavır sergilemek gerekmektedir. Ayrıca gitar öğrenecek kişinin el yapısı, parmak ve tırnak yapısı başta olmak üzere, fiziki durumu gitar çalmaya uygun olmalıdır. Bunların ayrı olarak, her öğrenci çalışarak belirli bir ilerleme kat edebilir, fakat gitarı iyi çalabilmek için yetenek şarttır. Öğrencinin sahip olduğu yetenek düzeyi (müzik kulağı, ritim duygusu) öğrenim sürecine etki eder. Gitar öğrenmek isteyen bir birey, sistemli ve planlı bir çalışma düzenini içerisinde kararlı ve sabırlı bir şekilde çalışmalarını gerçekleştirmelidir

“Çalma ve çalgıyı kullanmayı öğrenme; temel klasik gitar bilgi ve tekniklerinin (sağ-sol el parmaklar arası koordinasyon, arpej, tirando, apoyando, bare, pizzicato, tremolo, flajole, legato vb.) bilinçli bir şekilde, düzenli çalışma sonucu kazandırılmasıyla gerçekleşir” (Şenoğlu Önder ve Yıldız 2008, s.117). Klasik gitar, çalgı eğitimi almak isteyen bireyler için özellikle fiziki yapısı, gelir düzeyine göre maddi olarak geniş seçeneklere sahip olması ve eğitim-öğretim noktasında ulaşılabilirliği açısından popüleritesi gün geçtikçe artan çok sesli bir çalgıdır. “Klasik gitar, dünyada ve ülkemizde popülerliği gittikçe artan çalgıların başında gelmektedir. Bunun başlıca ya da en önemli nedeni, gitarın çok çeşitli müzik türlerinde (pop, caz, klasik müzik, folklorik

müzik vd.) kullanılabilmesidir. Ayrıca çeşitli efektler aracılığıyla anlatım gücünü arttırabilmektedir” (Yöndem, 1998, s.1).

Halvaşı’ye (1999) göre, klasik gitarın taşıdığı avantajlar doğrultusunda özellikle müzik öğretmenlerine derste sağladığı kullanım kolaylığı ve çoksesliliğin yaygınlaşmasına sağladığı katkı göz önünde tutularak, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Her çalgının eğitimi ve öğretiminde olduğu gibi klasik gitar eğitiminde de öğrencinin klasik gitar eğitimine başlama yaşı önem teşkil etmektedir. Çalgı çalmak, fiziksel ve bilişsel bir eylemdir. Öğrencinin eğitime erken ya da geç başlama durumu, eğitimin sağlıklı ilerlemesi açısından zorluk teşkil edilebilir. Klasik gitar çalışırken, öğretmen tarafından klasik gitara ait duruş, oturuş ve teknik uygulamalar açısından öğrencinin fiziki durumu bunları uygulayabilecek düzeyde olmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenin göstereceği ya da anlatacağı teknik, duruş, oturuş, etüt, eser ve konuyla ilgili diğer bilgileri öğrenilebilmesi için öğrencinin bilişsel olarak da hazır olması eğitimi sürecini doğrudan etkileyecektir.

Elmas (2003) klasik gitara başlama yaşının önemine şu şekilde değinmiştir:

“Gitarıda çoksesli bir parçanın çalınması esnasında iki ele de oldukça büyük görev düşmektedir. İki elin uyumlu çalışması fiziksel bir güç ve sabır gerektirir. Gitarın büyük olmasının da kavramayı ve sağ ve sol eli rahatça görerek kontrol edebilmeyi zorlaştırdığı eklenebilir. Gitarın bu özellikleri, başlangıç yaşının çok da erken olamayacağını, bireyin bedensel ve zihinsel gelişiminin başlangıç yaşında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. İleri yaşlarda da gitara başlanabilir. Ancak başlanılan yaş da nereye kadar gidilebileceğini gösterir. Vücudun fizyolojik yapısı düşünüldüğünde (adalelerin yapısı ve disipline edilmeleri, algılama vb.) bu yaş çok ileri olmamalıdır. Çünkü bu gecikme varılabilecek hedefleri sınırlandırabilir. (Akt. Erim, 2016, s.172.)

Özdemir (2014) klasik gitar öğretimi ile ilgili dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğretmenler klasik gitar öğretimini genellikle kendi öğrenim süreçlerinde kullandıkları çalışma taktikleri ve öğretmenlerinden gördükleri çalışma biçimleri doğrultusunda geleneksel usta-çırak anlayışı ile gerçekleştirmekte ve öğrencilerini sağduyu ve sezgisel bir anlayış ile yönlendirmektedirler. Bu süreçte öğrencinin

teknik ve müzikal seviyesini her seferinde bir adım daha ileriye taşıyacak olan doğru etüdün/eserin belirlenmesi ve belirlenen etüdün/eserin nasıl çalışılacağı son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmen; çalışılacak olan doğru etüdü/eseri belirlemekle birlikte, teknik ve müzikal bilgi ve becerilerin kazanılmasına yönelik öğrenmelerin temelde nasıl gerçekleştiğini bilmeli ve öğretim etkinliklerine bu çerçevede yön vermelidir” (s.2).

Yiğit ve Özdek’e (2010) göre, klasik gitar eğitimi verilirken, eğitimciler tek bir yöntem ya da kaynaktan ya da eğitimciler tarafından belirlenen karma bir eğitim şeklinden faydalanabilir. Verilen eğitimin başlangıcında kullanılan yöntemin dışında, ilerleyen eğitim süresince öğrencinin kat ettiği yol göz önünde bulundurularak, seviyesine uygun farklı dönemlerden eserler ve etütlerin belirlenip çalıştırılması önemlidir.

Yalçın (2013) gitar eğitiminin, bireyin gelişimi üzerindeki etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gitar eğitimi ile bireyin; temel müzik bilgi ve becerilerinde, eserleri analiz edebilmesinde, müzikal becerilerinde, müzik beğenisinde, eşlik yapabilmesinde, müziksel işitmesinde değişiklik ve gelişim beklenir. Bu amaçla gitar eğitimi, mesleki müzik eğitiminin verildiği müzik eğitimi anabilim dalı lisans derslerinde bireysel çalgı gitar dersi adı altında 8 yarıyıl ve okul çalgıları dersi olarak 1 yarıyıl süre ile verilmektedir” (s.350).

Ayrıca müzik öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören ve bireysel çalgısı klasik gitar olan öğrenciler, orkestra/oda müziği derslerinde duo, trio ve quartet çalışmaları da gerçekleştirmektedirler.

2.2.6. Türkiye’de Klasik Gitar Eğitimi

Erim ve Yöndem (2007) Türkiye’de klasik gitar eğitiminin başlangıcı ile ilgili şu bilgilere değinmişlerdir:

“Türkiye’de klasik anlamda gitar eğitimi veren ilk kişi Andrea Paleologo’dur. Paleologo öğrencilerine ağırlıklı olarak Mario Rodriguez Arenas’ın gitar metotlarını kullanarak eğitim vermiştir. Paleologo’nun öğrencilerinden bazıları (Raffi Arslanyan, Ziya Aydın, Misak Torosyan ve diğerleri) bir müddet sonra gitar dersi vermeye başlamışlardır. Bu yeni gitar öğretmenleri kendi yetiştikleri

Mario Rodriguez Arenas metodunu kullanmakla birlikte yeni arayışlar içerisine de girmişlerdir” (s.92).

“Bu alandaki ilk sistemli çalışmaları Ziya Aydın’tan başlatmıştır. Gitar için yazdığı “I. ve II. başlangıç metotları”, “konser albümü”, “klasik armoni (gitar uygulamalı)”, “okul şarkıları (çok kolay gitar eşlikli)” vb. çalışmaları, gitar için yapılmış yazılı ve basılı kaynaklar olması açısından oldukça önemlidir. Ziya Aydın’tan aynı zamanda gitar öğretiminin Türkiye’de yayılması için de çok sayıda öğrenciye ders vermiştir” (Yöndem, 1998, s.4).

Ülkemizde klasik gitar eğitimi adına Ahmet Kanneçi, O.D.T.Ü. müzik kulübü bünyesinde gitar kursları düzenleyerek ve bu alanda metodlar yazarak büyük katkılar sağlamıştır.

Kanneçi (2001) Türkiye’de klasik gitar eğitim sürecini şu şekilde açıklamıştır:

“1977 yılında Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı’nda, gitar sanat dalı açılmıştır. Profesyonel gitarist yetiştirmek amacıyla Türkiye gitar tarihinde bir konservatuarda ilk kez bir gitar sanat dalı açılmıştır. Burada gitar dersleri vermek üzere, İtalyan gitarist Carlo Domeniconi tayin edilmiştir. Carlo Domeniconi, iki yıl ders verdikten sonra tekrar yurt dışına dönmüş ve yerine günümüzde halen bu kurumda ders vermeye devam eden Ertan Birol atanmıştır. Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ilk mezununu 1984 yılında vermiştir. İlk mezun olan gitarist/besteci Erdem Sökmen, mezuniyetini takip eden yıl, 1985 yılında, ilk kez İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Gitar Sanat Dalı’nı açmıştır. Böylelikle halen bu konservatuvardaki görevini sürdüren sanatçı, ülkemizde gitar eğitimi görüp profesyonel olarak yetişen ilk gitaristtir” (s.24).

“Ülkemizde gitar eğitimi, mesleki müzik eğitimi ve özenen müzik eğitimi bünyesinde yoğun şekilde sürmektedir. Ayrıca gitar ilk ve orta dereceli okullardaki müzik derslerinde öğretmenlerin sıkça kullandığı bir çalgı olmuştur. Çünkü gitar, kolay taşınabilen çok iyi bir eşlik çalgısıdır” (Erim, 2005, s.5).

2.3. Çalgı Performansı

Genel anlamıyla performans, herhangi bir eylemi ya da olayı başarma isteği ve gücü ile yapmak, yerine getirmek işi olarak tanımlanabilir. “Müzik eğitiminde özellikle değerlendirilecek ve ilk ele alınacak konu “müziksel performans”tır. Müziksel

performans bireyin “bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardan geçerek, seslendirme, yorumlama ve besteleme gibi durumlarda daha belirginleşir” (Saraç ve Şeker, 2008, s.103). Her alanın eğitiminde olduğu gibi, sanat eğitimlerinin alt bir dalı olan müzik eğitiminde de performans büyük önem taşır. Resim, heykel, tiyatro, dans gibi sanat dallarında, sanatın icra edilmesi nasıl bir hareket ve eyleme dayalı ise müzik dalının bir kolu olan çalgı performansında da çalgının seslendirilmesi, bir ifadenin yaratılması performansa dayalıdır.

Bireyin kişisel, fiziksel, zihinsel özellikleri, çalgısına karşı yaklaşımı, çalgısını benimsemesi ve sevmesi, çalışma disiplini ve fiziki olarak bedeninin farkında olması gibi etkenler çalgı performansı konusunda önem taşır. Özellikle fiziki olarak çalınacak çalgıya bedensel uygunluğun, yaşanabilecek teknik zorlukların önüne geçmek ve çalgıyla iyi bir performans sergileyebilmek için önemli olduğu söylenebilir.

Çalgı performansı, çalgıya uygun teknik/bedensel duruş ve tutuş, çalgıdan düzgün ve temiz bir ses çıkarabilme ve çalgı üzerinde hakimiyet sağlayabilme gibi birtakım becerilerin sistemli bir şekilde bir araya getirilerek kullanılması ile oluşur. Çalgı performansı sergileyecek bireyin, öncelikle çalgısına karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olması, çalgısıyla yaptığı çalışmalarda sabırlı ve istekli olması, fiziksel ve zihinsel açıdan sergileyeceği performansa hazır olması gerekmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak, çalgı performansının beden ve zihnin ortaklaşa yürüttüğü bir eylem olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çalgı performansının kişiden kişiye bireysel farklılıklar gösterebileceği ifade edilebilir.

Ryan (1987) iyi bir gitar çalıcısı olmak için sahip olunması gereken nitelikleri şu şekilde ifade etmiştir:

“İyi bir gitar çalıcısı olmak için tüm çalma teknik ve yöntemlerinden haberdar olmanın yanında, bireylerin bilişsel olarak farkındalık kazanmalarının da gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü çalgı çalma becerilerini geliştirmek için en temel gerekliliklerden biri farkındalığı arttırmaktır ve farkındalık bireylerin gitar çalarken zorlukların üstesinden gelmesine yönelik özel yollar keşfetmesine ve uygulamasına olanak tanımaktadır” (Akt. Yokuş, 2010, s.162).

Bu sebeple bir birey bir çalgıyı çalmak istediğinde, profesyonel bir öğretici ya da eğitimci öncelikle bireyin o çalgıya olan fiziki uygunluğunu ve anatomik durumunu göz

önünde bulundurur. Ayrıca çalgıya başlama yaşı da performans için önem teşkil eder. Çünkü çalgı performansında beden aktif bir şekilde kullanılır.

Bir çalgıyla yapılacak performans, kişinin bireysel özellikleri kadar performans yapılacak çalgının eğitimiyle de doğru orantılıdır. Başarılı bir eğitim süreci geçirmeyen bir bireyin, başarılı bir çalgı performansı gerçekleştirmesi de beklenemez. Bu noktada, performans sergilenecek çalgının eğitimini veren öğretmen kilit rol oynamaktadır.

Çilden'e (2006) göre, her öğrencinin çalgı çalma yeteneği ve fiziksel yeterliliği aynı olmayacağı için öğretmenler her öğrenciyi bireysel çalgı derslerinde bir sınıf olarak görmelidir ve öğretmen her öğrenciyi ayrı ayrı ele alan bir bakış açısıyla derse bakmalıdır.

Genel olarak ideal bir bireysel çalgı öğretmenin sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Her bireyin ayrı ayrı gelişim özelliklerini bilmesi,
- b) Öğrenciye uygulayacağı eğitimi planlama ve yönetme şekli konusunda bilgili ve tecrübeli olması,
- c) Öğrenciye ödevlerine çalışması konusunda destek olması,
- d) Öğrenciye çalgısıyla performans sergilemesi konusunda motive edici bir yaklaşım göstermesi,
- e) Sabırlı ve sevecen bir yaklaşımla dersini işleme,
- f) Öğrencisinin çalgısıyla ve çalgısıyla performans yapma konusunda kendisiyle barışık ve istekli bir tutumda olmasına destek olması.

“Öğrencinin çalgı çalmayla ilgili gerekli bilgi ve becerileri kolay alabilmesi ve gerçek anlamda yaşantısına sokabilmesi için öğrenci ve öğretmenin birbirini sevmesi ve çok iyi iletişim kurması da gerekmektedir. Öğrenci için çalgıyı sevmek öğretmeni sevmekle adeta özdeşleşmektedir” (Çilden, 2016, s.2211). Buna karşılık çalgısıyla iyi bir performans yapmak isteyen öğrenci de öncelikle yüksek bir hazır bulunuşluk seviyesine sahip olmalı, sistemli ve programlı çalışmalı, sabırla ve yılmadan öğrenmek için gayret göstermeli ve öğretmenin söylemlerini ve uyarılarını dikkate alarak kendini geliştirmelidir.

Özmenteş'e (2013) göre, öğretmenlerin öğrencilerinin çalgı performansı üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, uyguladıkları yöntemler ve kişisel özelliklerinin dışında, öğrencilerin de performanslarını yükseltmek için birtakım niteliklere sahip olması gereklidir. Bu nitelikler, çalgıya başlamaya yaşı, motivasyon, hedefler, bilişsel stratejiler, hazır bulunuşluk, günlük çalışma miktarı, yapılan çalışmanın etkililiği ve yetenek şeklinde sıralanabilir.

Çalgı eğitimi ve çalgı performansı nasıl birbirinden ayrı düşünülemezse, çalgıyı öğrenen öğrenci ve öğretmen de birbirinden ayrı düşünülemez. Çalgısıyla başarılı bir performans gerçekleştirebilmek isteyen öğrenci, sorumluluklarını yerine getirmeli, o çalgıyı öğreten öğretmen de öğrencisine olması gereken niteliklere uygun bir eğitim sunabilmelidir.

Performans sergileyecek kişinin, performansını gerçekleştirmeden önce daha az efor ve daha fazla verimle performansını sürdürülebilmesi için çalgısına uygun olarak gerekli ısınma hareketlerini yapması, çalgıya göre en fazla kullanılacak kas gruplarının kuvvetlendirilmesi için bedensel egzersiz rutinlerini tekrarlaması, çalgısına uygun doğru teknik duruş/tutuş pozisyonunu alması, sergileyeceği performansı daha konforlu gerçekleştirebilmesine yardımcı etkenler olarak söylenebilir.

Yağışan (2002) enstrüman çalan kişilerin harcadıkları fiziksel ve zihinsel enerjiden yola çıkarak, müzisyenlerin aynı zamanda profesyonel bir sporcu olduğunu söylemiş ve çalgı performansında önemli olan ve geliştirilmesi gereken bir takım becerileri aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

1. Koordinasyon: Koordinasyon, belirli bir amaca yönelik bir hareketle, kasları ve sinir sistemini uyumlu bir şekilde kullanarak bilgi ve becerilerin birleştirilmesi olarak tanımlanabilir. İyi bir koordinasyona sahip bir çalıcı olmak, bir etüdün ya da eserin deşifre aşamasında önemli bir etken olabilir. Çünkü iyi bir koordinasyon, etüdü ya da eseri tanımak ve seslendirmek adına zamanı kısaltabilir. Dolayısıyla uzun zaman alacak bir deşifre aşaması, çalıcının fiziksel ve zihinsel olarak yorulmasına, sıkılmasına, bu gibi sebeplerden ötürü çalışmanın verimliliğine olumsuz bir etki edebilir. Bu yüzden çalgı performansında koordinasyonun önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu tanım klasik gitar üzerinden örneklenecek olursa; klasik gitar çalarken, sağ el ve sol elin belirli teknik hareketlerle

kullanılması, çalınan eserin veya etüdün notalarına ve duatelerine bakarak kısa bir süre içerisinde yazılı ve uygun olan şekilde seslendirilmesi bir koordinasyon örneği olarak verilebilir.

2. **Dayanıklılık:** Dayanıklılık, genel anlamıyla uygulanan kuvvete karşı gösterilen dirençtir. Bu tanım çalgı çalan bir insan vücudu üzerinde düşünülecek olursa, çalgıyı çalarken vücuda ve parmaklara çalınan müziğe uygun yüklemeler yapılması sonucunda oluşan fiziksel ve zihinsel yorgunluğa karşı gösterilen direnç, bir dayanıklılıktır. Çalgı çalarken fiziksel ve zihinsel bir güç harcandığı düşünüldüğünde, çalgı performansında dayanıklılığın önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Örneğin, birden fazla bölümden oluşan bir süit seslendirilirken, ilk bölümle son bölüm arasında gösterilen performans açısından, ilk bölümde başlanılan performans son bölüme kadar yakın bir düzeyde devam ettirilebiliyorsa, bu bir dayanıklılık örneğidir denilebilir.
3. **Kuvvet:** Kuvvet, vücudumuzdaki kasların gerilme ve gevşeme yoluyla bir dirence karşı koyma, kaslar yardımıyla güç uygulayabilme özelliği olarak tanımlanabilir. Bu tanım çalgı çalan bir insan vücudu üzerinde düşünülecek olursa, çalgıyı çalarken alınan teknik duruş/tutuş özelliğini herhangi bir değişim olmadan, uzun süre koruyabilmek, çalgıdan ses çıkarırken uygulanan baskı, zor bir pasajı çalmaya çalışırken uygulanan güç ve bu gücün tekrarlarla uygulanabilmesi kuvvetle ilgilidir denilebilir. Genel olarak, bir çalgıyı gerekliliklere uygun olarak çalarken gösterilecek devamlılık için kuvvetin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Örneğin, bir süitin bütün bölümlerini baştan sona kadar aynı güçte devam ettirebilmek ve bitirmek bir kuvvet örneği olarak ifade edilebilir.
4. **Esneklik:** Esneklik genel anlamıyla, bir eklem en geniş açıda hareket edebilme yetisidir. Esneklik yaşa, cinsiyete, vücut sıcaklığına, zamana ve yorgunluk durumuna göre değişiklik gösterebilir. Bu tanım çalgı çalan bir insan vücudu üzerinde düşünüldüğünde, akla gelebilecek ilk şeylerden biri ısınmadan zorlu bir pasajı ya da eseri çalmaya çalışırken oluşan sakatlıklar olacaktır. Yukarıda belirtilen değişkenler dikkate alındığında, bir çalgıyla çalmaya başlamadan önce, çalgıya uygun etüt ve egzersizler ile vücudun ve parmakların ısıtılması, istenmeyen sakatlıkları belirli derecelerde engelleyebilir. Bir çalgıyı çalarken, çalınan eseri

teknik kurallara uygun, müzikal ve konforlu bir şekilde seslendirebilmek için özellikle çalınan zorlu pasajlardaki hareket kabiliyeti açısından esneklik önemli bir kavram olarak ifade edilebilir. Yeterli esnekliğe sahip olamamak, eserin gerektirdiği teknik hareketlerin zorlanarak uygulanmasına, çalgıdan çıkartılan seslerin ve eserin müzikalitesinin düşmesine, çalgının taşıdığı özelliklere göre eller, parmaklar ve vücudun farklı yerlerinde ağrıların, kasılmaların oluşmasına, daha da kötüsü sakatlıklara sebebiyet verebilir. Tüm bunlar düşünüldüğünde, esnekliğin çalgı performansında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, çalınan eser içerisindeki tüm pasajları ve teknik hareketleri zorlanmadan uygulayabilme, çalgıdan kaliteli sesler çıkarma ve eseri müzikal bir şekilde yorumlama, çalma esnasında ya da bitiminde ağrı, kasılma, kramp gibi durumları yaşamama birer esneklik örneği olarak verilebilir.

5. **Hız/Acelite:** Hız genel anlamıyla, hareket halindeki bir cismin aldığı yolun zamana göre değişimi olarak tanımlanabilir. Müzikteki acelite kavramı ise çeviklik, atiklik, eline çabukluk olarak tanımlanabilir. Çalgı performansında hız/acelite önemli bir kavramdır ve genel olarak acelite denince akla gelen ilk şeylerden biri ritimdir. Çünkü sağlıklı yapılmayan bir acelite kişiyi ritmin dışına atabilir. Düzgün bir acelite yapabilmek için öncelikle sağ ve sol el parmakları yapılacak aceliteye uygun bir koordinasyona sahip olmalıdır. Sonrasında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, parmakların çalınan çalgıya göre tuşeye ya da tellere (inip kalkma hareketi olarak) fazla uzak ya da fazla yakın olmamasıdır. Aksi takdirde bu durum ritmin bozulması dışında, çalgıdan kaliteli ses çıkaramamaya, enerjinin çabuk tüketilmesine ve birim zaman içerisinde parmakların hızında kayıp yaşanmasına sebep olabilir. Acelite, zor ve daha çok profesyonel müzisyenlerin uyguladığı bir tekniktir. Uzman eğitimcilerin acelite eğitimi verirken genellikle, ideal hareketin parmakların çok fazla kalkmadığı ve kontrol edilebilecek bir şekilde hareket ettirildiği şekli tasvir ettikleri görülmektedir. Özellikle allegro ya da presto tempoda eserleri çalabilmek ya da barok dönemdeki eserlerde yoğun olarak görülen birbirine zıt çok sesli melodileri, uygun hızda ve ritim içerisinde çalabilmek, bir acelite örneği olarak verilebilir.
6. **Refleksler/Reaksiyon:** Refleks genel anlamıyla, herhangi bir uyarıcıya karşı verilen ani ve hızlı tepkilerdir. Çalgı performansındaki refleksler genellikle tekrarlanarak ve

sonradan öğrenilerek geliştirilen reflekslerdir. Öğrenilen hareketler zamanla hızlanarak refleks haline dönüşmektedir. Koordinasyon örneğinde belirtildiği gibi, bir etüdün ya da eserin deşifre aşamasını hızlandıran bir diğer etken de reflekslerdir. Zamanla gelişen ve öğrenilen refleksler, sağlıklı bir koordinasyona sahip uzuvları tetikler ve zihinsel olarak da duateleri, pozisyonları daha çabuk kavramaya ve uygulamaya yardımcı olabilir. Bu bakımından, refleksler çalgı performansında önemlidir denilebilir.

2.4. Öz-yeterlik ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu yetenek ve becerilerini değerlendirme ve davranışa dönüştürebilmeye ilişkin bir inanç durumu olarak tanımlanmaktadır. Bandura (1997) öz-yeterliği, başarılı olmak ve bu doğrultuda gerekli kazanımlara sahip olabilmek için yapılması gerekli işleri doğru biçimde organize edebilme ve uygulayabilme kapasitesi ile ilgili olarak bireyin sahip olduğu inanç biçiminde tanımlamaktadır. Dolayısıyla öz-yeterlik, kişinin bir görevi başarabileceğine olan inancına, o göreve ilişkin tutum ve teşebbüsüne, davranışındaki devamlılığına ve o davranışa güdülenmesine, sonuç olarak da performansına etkisi açısından birey için büyük önem arz eder.

Bandura (1997) sergilenen davranış, davranışın sergilenebilmesi için sarf edilen çaba ve bu süreçte karşılaşılan engellerle başa çıkabilme gibi durumları öz-yeterlik inancı ile doğrudan ilişkili görmektedir. Ayrıca, bireylerin ne düzeyde çaba gösterebileceğini ve olumsuz durumlar ile karşılaştıklarında ne kadar sabırlı davranabileceklerini, sahip oldukları yeterlik beklentileri doğrultusunda belirlediklerini ve gerçekleştirilen eylemin de öz-yeterlik inanç düzeylerine bağlı olarak aynı derecede etkin olacağını belirtmektedir.

Örneğin, klasik gitar öğrencilerinin bir sınav, dinleti ya da konser gibi performans gerektiren bir durumla ilgili tutumları ve isteklilikleri, yaptıkları hazırlık ve çalışmalar, sahip oldukları öz-yeterlik inançlarıyla ilgili durumlardır denilebilir. Öz-yeterlik inancı yüksek bir öğrenci bu gibi durumlar karşısında istekli, hazır bulunuşluk düzeyi yüksek ve kararlı bir tutum sergiler. Sınavına önceden hazırlanmış ve başarı derecesi yüksek bir not alacağına inanmış olarak performansını gerçekleştirir. Dinleti ya da bir konser söz

konusu olduğunda istekli ve talepkar bir tavır sergiler. İnsanlardan takdir görmek ister ve icra ettiği müziği onlarla paylaşmanın heyecanını taşır.

Bandura (1989a) kişinin güdülenme seviyesinin, belli bir göreve dair sahip olduğu öz-yeterlik inancına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca kişinin bir görev için ne düzeyde çaba harcayacağını ve söz konusu çabayı sürdürme konusunda ne derecede kararlı bir tavır sergileyeceğini güdülenme seviyesinin belirlediğini söyler. Bu doğrultuda birey, eğer yüksek bir öz-yeterliliğe sahipse, düşük öz-yeterliliğe sahip başka bir bireye göre karşılaştığı zorluklara rağmen göreviyle ilgili daha fazla devamlılık gösterir. Öz-yeterlik inancı düşük öğrenci, bu gibi durumlar karşısında çekingen ve karamsardır. Sınava programsız bir çalışma sistemiyle hazırlanır, başarı düzeyini belirleyecek nota karşı beklentileri düşüktür. Performans sırasında kaygılı ve heyecanlı bir tavır sergiler. Dinleti, konser gibi etkinliklere karşı isteksizdir. Bandura (1989b)'ya göre, bir görevi gerçekleştirme konusunda kuşkucu bir tavır sergileyen kişiler, seçtikleri hedeflerle ilgili zorluklarla karşılaştıklarında çabuk pes ederler ve genellikle seçtikleri hedeflere çok bağlanmazlar. Duruma farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak, kendi kişisel yetersizliklerine ya da görevin başarılabilir olmadığına inanarak başarısızlıklarını bu gibi sebeplere bağlarlar. Dolayısıyla göreve dair sorunların çözümü için isteksiz ve çaba harcamayan bir tavır sergilerler.

Yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan kişiler performanslarını daha üst noktalara taşıyabilirken, öz-yeterlik inancı düşük olan kişiler sahip oldukları mevcut inanç durumlarını daha da alt seviyeye düşebilirler. Bireyin iyi bir performans sergileyeceğine inanması, motivasyonunu yüksek tutmasını sağlayacağı için sergilenecek performansın başarılı geçme ihtimali artacaktır. Öz-yeterlik inancı düşük bireylerde ise sergileyeceği performansın başarısız geçme ihtimalinin artması beklenebilir. Çünkü öz-yeterlik inancı, bireyleri dolaylı olarak değil doğrudan etkileyen bir olgudur.

Pajares'e (1996) göre öz-yeterlik inancı, kişilerin engellere karşı dayanıklılığını, düşünce şekilleri ile birlikte duygusal durumlarını da etkiler. Öz-yeterlik inancı yüksek olan kişiler zorluk seviyesi yüksek olan çalışmalarla karşılaştıklarında rahat ve verimli olabilir. Öz-yeterlik inancı düşük kişiler ise karşılaştıkları çalışmanın aslında var olan şeklinden daha zor olduğunu düşünür ve kendilerini inandırır. Bu düşünce şekli,

yaşanan kaygı ve stresten ötürü kişinin karşılaştığı sorunu en iyi şekilde çözebilecek bir bakış açısı yaratma ihtimalini azaltır. Bu gibi sebeplerden ötürü öz-yeterlik inancı, kişilerin karşılaştıkları çalışmayla ilgili başarı durumlarını etki altına almaktadır.

Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inancı dört temel kaynak sayesinde oluşmaktadır. Bunlar:

1. **Doğrudan Deneyimler (Enactive Mastery Experiences):** Bireyin bir eylemi gerçekleştirmesi ve o eylemin sonucunu değerlendirmesiyle oluşur. Birey, elde ettiği sonuçlardaki başarı ya da başarısızlıklara göre gelecekteki benzer davranışlara güdülenir ve benzer eylemleri gerçekleştirme yetenekleri konusunda bir yeterlik inancı geliştirir. Sonraki deneyimlerinde de bu inançlara uygun olarak hareket eder. Bireyin doğrudan deneyimler yaşaması ve bu deneyimlerin doğurduğu sonuçlar, yeterlik bilgisini en çok etkileyen faktörlerdir ve bu yaşantılar öz-yeterlik inançlarının oluşmasına yardımcı olur. Başarılı deneyimler gerçekleştiren bir bireyin, benzer deneyimlerde de başarılı olabileceği öngörülebilir. Örneğin, belirli bir döneme ait bir etüdü ya da eseri çalışan ve o eseri başarıyla seslendirebilen bir öğrencinin, aynı döneme ait benzer özelliklerde başka bir etüdü ya da eseri de seslendirebileceğini düşünmesi, onun doğrudan deneyimleri ile ilgilidir.
2. **Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences):** Bireylerin başkalarının deneyimlerinden çıkardıkları sonuçlar doğrultusunda, kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları beklentisinde olmaları durumudur. Birey, gözlemlediği kişi ile kendisi arasında kurduğu benzerlik ölçüsüne göre gözlemlediği modelin başarı ya da başarısızlık durumundan etkilenir. Bireyin öz-yeterlik inancı, bu benzerlik ölçüsüne göre etki altında kalır. Örneğin, sınav programında bulunan ve henüz çalışmadığı bir eseri kendisine benzer bulduğu bir arkadaşının başarıyla seslendirdiğini gözlemleyen bir öğrenci, kendisinin de o eseri başarıyla seslendirebileceği konusunda bir öz-yeterlik inancı geliştirebilir.
3. **Sözel İkna (Verbal Persuasion):** Bireyin bir davranışı başarıyla yapabileceğine dair öğüt, teşvik edilme ve cesaretlendirilme gibi durumlar sonucunda etki altında kalmasıyla oluşan inançtır. Sözel ikna güvenilir bir kişi tarafından yapılıyorsa, bireyin öz-yeterlik inancını destekleyebilir. Bireyi, karşılaştığı zorluklar karşısında motive edebilir ve başarmak için çalışmaya ikna ederek performansına katkı

sağlayabilir. Örneğin; bir öğrencinin yeni çalışacağı bir eserle ilgili öğretmeni tarafından motive edilmesi, daha önce çalıştığı diğer eserleri örnek göstererek, söz konusu eseri de çalabileceği konusunda öğretmeni tarafından cesaretlendirmesi, sözel ikna yoluyla öğrencinin öz-yeterlik inancını olumlu yönde etkileyebilir.

- 4. Psikolojik Durum (Physiological Arousal):** Bireyin bir işi başarabileceğine dair kendisi ile ilgili beklentilerini, eylem sırasındaki fizyolojik ve duygusal durumunu tanımlar. Birey bir eylemi gerçekleştirirken içinde bulunduğu psikolojik ve duygusal durum, onun öz-yeterlik inancını etkiler. Bireyin eyleme karşı duyduğu heyecan, stres ya da korku, sonucun başarısı konusunda ipucu verebilir. Çalgı eğitiminde ve çalgı performansında bu konu ayrıca önem teşkil etmektedir. Öğretmenin öğrencisine yaklaşımı, öğrencinin performansına karşı sahip olduğu öz-yeterlik inancına psikolojik olarak etki edebilir. Ders sırasında huzursuz ve stresli olan bir öğrencinin, genellikle o dersten faydalı kazanımlarla ayrılması beklenmez. Dolayısıyla bu durum onun çalgı performansına da yansır.

“Bandura’nın öz-yeterlik teorisinde, bireylerinin beklentilerinin, motivasyon, performans, başarısızlıklar karşısında yaşanan hayal kırıklığını içeren sayısız durumlarda, duyuşsal ve davranışsal reaksiyonların birincil belirleyicisi olduğu söylenebilir” (Özenoğlu Kiremit, 2006, s.38). Bandura’ya (1997) göre öz-yeterlik inançları, bireyin amaçları adına harcadığı çabanın miktarını, çalışması ile ilgili gösterdiği azmi ve sabrı etkilemekle birlikte, bireyin yaşantısında kendi kontrolünde olan bazı olayları da etkisi altına alır. Çalgı eğitimi, çalgı performansı ve öz-yeterlik inancı arasındaki ilişki düşünüldüğünde, başarılı bir performansın ancak planlı, düzenli, sabırla yürütülen bir çalışma süreci sonucunda gerçekleşebileceği göz önüne alınarak, bu amaca sahip bir bireyin çalışma alışkanlıklarının da öz-yeterlik inancının yarattığı etki doğrultusunda oluşacağı ve şekilleneceği söylenebilir.

Mager’e (1992) göre, bireylerin öz yeterlilik inançları, davranışları üzerinde beş temel etki göstermektedir. Bunlar:

- 1. Seçme Davranışı:** Birey, öz-yeterlik inanç durumuna göre davranışlarını seçer. Öz-yeterlik inancı düşük bir birey, seçeceği davranış konusunda kendini yetersiz görüyorsa, o davranışı seçme ihtimali azalabilir. Söz konusu davranış, kendisini geliştirecek bir davranış bile olsa, bu davranışı seçmeyi reddedebilir.

2. **Motivasyon:** Bireyin, belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere sahip olduğu içsel güç, yani seçtiği eylemi başarma arzusu, öz-yeterlik inanç düzeyinden etkilenir. Motivasyon bireyde, seçtiği eylemin amacına yönelik harekete geçme, eylemle ilgili devamlılık gösterme ve amaca ulaşmak için eyleme yoğunlaşma gibi davranışlar oluşturur. Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inanç düzeyi, seçtiği eyleme yönelik motivasyon durumunu etkiler.
3. **Azim:** Öz-yeterlik inancı yüksek bir birey, seçtiği eylemle ilgili zorluklar ve olumsuzluklar karşısında kararlılık ve devamlılık gösterir. Onun için önemli olan, karşılaştığı zorluklar ve olumsuzluklar değil amaca ve sonuca ulaşma başarısıdır. Öz-yeterlik inancı düşük bir birey, karşılaştığı zorluklar ve olumsuzluklar karşısında azmini yitirebilir.
4. **Kolaylaştırıcı Düşünce Kalıpları:** Öz-yeterlik inancı yüksek bir birey seçtiği eyleme başlarken, o eylemi başaracağına dair olumlu düşüncelere ve yüksek bir motivasyona sahiptir. Bu olumlu düşünceler ve yüksek motivasyon, onu seçtiği eylemle ilgili başarılı bir sonuca yakınlaştırır. Öz-yeterlik inancı düşük bir birey ise, olumsuzluk içeren ihtimalleri düşündüğünden, seçtiği eylemle ilgili başarılı bir sonuca ulaşamayacağına inanır.
5. **Stres ve Depresyonla Başa Çıkabilme:** Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inanç düzeyi, seçtiği eylemle ilgili oluşabilecek stres ve depresyonla başa çıkabilme durumunu etkiler. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireyde, yüksek öz-yeterlik inancına sahip bir bireye göre stres ve depresyon gibi etkiler görme ihtimali daha yüksektir. Çünkü yüksek öz-yeterlik inancına sahip birey seçtiği eylemi başaracağına inanırken, düşük öz-yeterlik inancına sahip birey başarısız olacağına inanır ve eyleme dair olumsuz düşünceler geliştirir. Yüksek öz-yeterliliğe sahip bir birey, düşük öz-yeterlik inancına sahip bireye göre stres ve depresyonla daha güçlü bir şekilde başa çıkabilir.

Alınan eğitimin bir dönütü olan ve araştırmannın konusu içerisinde de yer alan çalgı performansı konusunda, klasik bir deyim olan “inanmak, başarmanın yarısıdır” sözünden de hareketle, bireyin sergileyeceği performansı istenen ve beklenen şekilde gerçekleştirebilmesi için öz-yeterlik inancını olabildiğince yüksek tutması gerekmektedir.

Öz-yeterlik ve öz-yeterlik inancı ile ilgili alanda yapılmış çalışmalara ve araştırılmalara genel olarak bakıldığında, öz-yeterlik sanat eğitiminde ve sanat eğitiminin bir kolu olan müzik eğitiminde son derece önemli bir yere sahiptir. Alanda yapılan bu çalışmaların, gerek öğrencilerin müzik yeteneğini, gerek öğretmen yeterliliğini, gerek performans düzeyini tespit etmek ya da bu konular ile öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapıldığı ve öz-yeterlik konusunun birçok araştırmada kendine yer bulduğu görülmektedir. Özellikle sosyal ve topluluklar önünde gerçekleştirilen genel müzikal performans eylemleri, öz-yeterlik inancının müzik alanı içerisinde aslında ne kadar önemli bir kavram olduğu bilincini yaratarak, alanda incelenecek konu başlıklarına göre hakkında araştırmalar yapılması gereken bir konu olduğu düşüncesi uyandırmaktadır.

2.5. Öz-yeterlik ile İlgili Alanda Yapılmış Olan Yerli ve Yabancı Araştırmalar

Bartel ve Cameron (2002) tarafından yapılan araştırmada, uzman öğretmenlerin müzik eğitimi öz-yeterlik algıları ve öz-yeterliklerini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Araştırma verileri, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 184 uzman öğretmenden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, yoğun bir tempoda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düşük olduğu saptanmış, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, kendilerini başarılı müzisyenler olarak görmeseler de başarılı öğretmenler olarak gördükleri belirlenmiştir.

McCormick ve McPherson (2003) tarafından yapılan araştırmada, müzik performans sınavlarında öz-yeterliğin önemini incelenmiştir. Araştırma verileri, Londra Trinity Üniversitesini bitirmek üzere olan 332 müzisyenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öz-yeterliğin performans ile sıkı bir ilişki içinde olduğu ve performans ile ilgili en iyi öngörüü sunduğu belirtilmiş, öğrencilerin yaptıkları çalışmaların performanslarını olumlu yönde etkilediği ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin daha iyi performans sergiledikleri ifade edilmiştir.

McPherson ve McCormick (2006) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, genç müzisyenlerin performans değerlendirme sonuçlarını tahmin etmede öz-yeterliğin önemi incelenmiştir. Araştırmaya, Avustralya Müzik Sınav Kurulu değerlendirmesine

giren 446 kadın ve 240 erkek müzisyen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-yeterliğin sınavlarda başarıya ulaşmanın en önemli belirleyicisi olduğu tespit edilmiş, öğrencilerin kendilerini motive etmelerinin önemli olduğu vurgulanmış ve konunun araştırmacılar tarafından daha çok araştırılması gerektiği belirtilmiştir.

Ritchie ve Williamon (2007) tarafından yapılan çalışmada, Londra- Chichester Üniversitesi müzik bölümü öğrencilerinin genel müzik öz-yeterliklerinin, müzikal öğrenimler ve performans açısından ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, 16 erkek, 35 kadın olmak üzere 53 öğrenciye uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin performanslarının müzikal öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algılarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Piji Küçük (2010) çalışmasında, müzik öğretmenliği öğrencilerinin çalgı eğitimi dersi başarıları, sınav kaygıları ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun yanında öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri de çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma verileri, 2008-2009 öğretim yılında, Marmara Üniversitesi 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 66 müzik öğretmenliği öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çalgı eğitimi başarıları ile sınav kaygısı düzeyi ve benlik saygısı düzeyi ile sınav kaygısı düzeyi arasında negatif yönde ilişki bulunmuş, çalgı eğitimi başarıları ile benlik saygısı düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf değişkenleri ile sınav kaygıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zelenak (2011) tarafından yapılan çalışmada, müzik öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri, 290 ortaokul ve lise bando, orkestra ve yaylı çalgılar orkestrası öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, müzik yeteneğinin müzik performansındaki öz-yeterliği öngördüğü, öz-yeterlik ve performans başarıları arasında anlamlı bir ilişkili olduğu tespit edilmiş, eğitimcilerin öz-yeterlik konusuna daha çok önem vermesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yenice (2012) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin problem çözme becerileri ve öz-yeterlik düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma verileri, sınıf

öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dallarında eğitimini sürdüren 429 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin problem çözme becerileri ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin, cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı ve sınıf değişkenlerine göre alt boyut puanları problem çözme becerileri konusunda farklılık göstermiş, öz-yeterlik düzeylerinde ise bu değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Ekinci (2013) araştırmasında, müzik öğretmenliği öğrencilerinin solo sahne performansı konusundaki özgüven algılarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma verileri, 6 farklı üniversitede eğitimine devam eden 262 müzik öğretmenliği öğrencisinden toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile solo sahne performansı özgüven algıları arasında erkeklerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ve solo sahne performansına yönelik özgüven algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunan araştırmada öğrencilerin özgüven algıları ile performans alanındaki teknik düzeyin yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şeker (2014) tarafından yapılan araştırmada, müzik öğretmenliği öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma verileri, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, 3 farklı üniversitede eğitimine devam eden 240 müzik öğretmenliği öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sınıf ve yaş değişkenleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış, çalgı çalışma ile akademik öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Tokinan (2014) araştırmasında, müzik öğretmenliği öğrencilerinin performans kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma verileri, Dokuz Eylül Üniversitesinde 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 78 müzik öğretmenliği öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin performans

kaygılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirtilmiş, erkeklerin kadınlardan daha az performans kaygısı duyduğu ifade edilmiştir.

Yokuş (2014) tarafından yapılan çalışmada, müzik öğretmenliği öğrencilerinin eğitime-öğretme öz-yeterlik düzeyleri tespit edilmiş, bazı değişkenlere göre incelenmiş ve eğitime-öğretme öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim göre 158 müzik öğretmenliği öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eğitime-öğretme öz-yeterlik puanları ile sınıf ve cinsiyet değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin eğitime-öğretme öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve akademik başarıları ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Yağcı ve Aksoy (2015) tarafından yapılan çalışmada, müzik öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlikleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma verileri, yaşları 18-26 arasında değişen, 213 erkek, 280 kadın olmak üzere, 6 farklı üniversitede öğrenim gören 493 müzik öğretmenliği öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf, akademik not ortalamaları ve annelerinin eğitim seviyeleri değişkenleri arasında anlamlı derecede farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri annelerinin eğitim seviyesine göre farklılık göstermiş, akademik öz-yeterlik ve öğretmenlik öz-yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yokuş ve Yürüdür (2015) çalışmalarında, müzik öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören 440 müzik öğretmenliği öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, sınıf ve başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kaya (2016) tarafından yapılan çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının koro dersi ile ilgili tutumları, öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma verileri, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, İnönü Üniversitesi

2. sınıf müzik öğretmenliği öğrencilerinden, toplam 30 kişiden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının koro dersiyile ilgili tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarının, gelir düzeyi, coğrafi bölge, yaş ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun Şentürk (2017) araştırmasında, GSL müzik bölümü öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik düzeylerini belirlemeyi hedeflemiş, öğrencilerin öz-etkililik-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğrencilerin öz-etkililik-yeterlik puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında güzel sanatlar lisesi müzik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan, öğrencilerin demografik özelliklerine göre öz-etkililik-yeterlik düzeylerinin farklılaştığı, Diyarbakır Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik düzeylerinin, diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerin yeterlik düzeylerinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ve öz-etkililik-yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İlgili araştırmalarda, öz-yeterlik kavramının müzik eğimi içerisinde ve bireyleri başarıya ulaştırma konusunda önemli olduğu ifade edilmekte, kapsam ve içerik açısından hakkında daha geniş araştırmalar yapılmaya değer olduğu belirtilmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, müzik öğretmenliği klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla, tarama modeli kullanılmıştır.

”Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2009, s.7).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017- 2018 eğitim- öğretim yılında, Türkiye genelindeki eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik öğretmenliği anabilim dallarında klasik gitar eğitimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Harran Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi'nin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı müzik öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve son sınıf klasik gitar öğrencilerinden toplam 80 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen üniversite, sınıf, klasik gitara başlama yaşı ve günlük klasik gitar çalışma süresi değişkenlerine ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	27	33,8
Erkek	53	66,3
Toplam	80	100,0

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin 27'sinin (%33,8) kadın 53'ünün ise (%66,3) erkek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Mezun Olunan Lise Türlerine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise Türü	f	%
Güzel Sanatlar Lisesi	44	55,0
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	4	5,0
Genel Lise	23	28,8
Diğer Lise Türleri	9	11,3
Toplam	80	100,0

Tablo 3.2. ele alındığında, örnekleme oluşturan öğrencilerin 44'ünün (%55,0) Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olduğu, 4'ünün (%5,0) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu olduğu, 23'ünün (%28,8) genel lise mezunu olduğu ve 9'unun ise (%11,2) diğer lise türlerinden mezun olduğu saptanmıştır.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımı

Öğrenim Görülen Üniversite	f	%
Marmara Üniversitesi	13	16,3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	9	11,3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	14	17,5
Balıkesir Üniversitesi	14	17,5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	10	12,5
Harran Üniversitesi	20	25,0
Toplam	80	100,0

Tablo 3.3.'e göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin 13'ünün (%16,3) Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gördüğü, 9'unun (%11,3) Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde

öğrenim gördüğü, 14'ünün (%17,5) Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gördüğü yine 14'ünün (%17,5) Balıkesir Üniversitesi'nde öğrenim gördüğü, 10'unun (%12,5) Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde öğrenim gördüğü ve 20'sinin ise (%25,0) Harran Üniversitesi'nde öğrenim gördüğü saptanmıştır.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımı

Sınıf	f	%
1. Sınıf	19	23,8
2. Sınıf	22	27,5
3. Sınıf	15	18,8
4. Sınıf	24	30,0
Toplam	80	100,0

Tablo 3.4. ele alındığında, örnekleme oluşturan öğrencilerin 19'unun (%23,8) 1. sınıfta öğrenim gördüğü, 22'sinin (%27,5) 2. sınıfta öğrenim gördüğü, 15'inin (%18,8) 3. sınıfta öğrenim gördüğü ve 24'ünün ise (%30,0) 4. sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Klasik Gitara Başlama Yaşlarına Göre Dağılımı

Klasik Gitara Başlama Yaşı	f	%
14-16 Yaş Arası	39	48,8
17-19 Yaş Arası	22	27,5
20 Yaş ve Sonrası	19	23,8
Toplam	80	100,0

Tablo 3.5. incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin 39'unun (%48,8) klasik gitara 14-16 yaş arasında başladığı, 22'sinin (%27,5) 17-19 yaş arasında başladığı ve 19'unun ise (%23,8) 20 yaş ve sonrasında başladığı görülmüştür.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Günlük Klasik Gitar Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi	f	%
1 Saatten Az	15	18,8
1 Saat	36	45,0

2 Saat	16	20,0
2 Saatten Fazla	13	16,3
Toplam	80	100,0

Tablo 3.6.'ya göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin 15'inin (%18,8) günlük 1 saatten az gitar çalıştığı, 36'sının (%45,0) günlük 1 saat gitar çalıştığı, 16'sının (%20,0) günlük 2 saat gitar çalıştığı ve 13'ünün ise (%16,3) günlük 2 saatten fazla gitar çalıştığı belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, müzik öğretmenliği klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla eğitim fakültelerinde öğrenim gören klasik gitar öğrencilerine, kişisel bilgilerine yönelik "Cinsiyet", "Mezun Olunan Lise Türü", "Sınıf", "Klasik Gitara Başlama Yaşı" ve "Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi" sorularının yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu" ve Girgin (2015) tarafından geliştirilen "Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" uygulanmıştır.

5'li likert tipi ölçek formatındaki "Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" 20 maddeden ve "Kendini Yeterli Görme", "Kendini Yetersiz Görme" ve "Psikolojik Göstergeler" olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki seçenekler olumsuzdan olumluya doğru "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklinde sıralanmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.47 ile 0.76 arasında değişmekte olduğu belirtilmiştir. Ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha değeri hesaplanmış, ölçeğe ait alt boyutların Cronbach's Alfa değerleri sırasıyla; "Kendini Yeterli Görme" 86, "Kendini Yetersiz Görme" 76, "Psikolojik Göstergeler" 61 şeklinde açıklanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı, araştırmada kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" belgelerini, ilgili üniversitelerdeki gitar öğretmenlerine kargo

yoluyla ulaştırmış, öğretmenlere araştırma ve kullanılacak ölçek hakkında gerekli bilgilendirmeleri aktarmıştır.

Kullanılan ölçek için araştırmacı tarafından hangi amaçla yapıldığı, genel yapısı, nasıl uygulanması gerektiği ve benzer uygulama özelliklerini ierin bir yönerge hazırlanmıştır. Kullanılan ölçek için araştırmacı tarafından hangi amaçla yapıldığı, genel yapısı, nasıl uygulanması gerektiği ve benzer uygulama özelliklerini ierin bir yönerge hazırlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 21 istatistik programı ile çözümlenmiştir. Bu aşamada öncelikle, araştırma kapsamındaki kişilerin demografik özelliklerini ortaya koymak için frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için, \bar{x} , ss, Sh_x değerleri saptanmıştır. Daha sonra katılımcıların çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için fark testleri kullanılmıştır. Bu çerçevede; üç ve daha fazla kategoriden oluşan değişkenler için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda, farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney U testi* ve 2 kategorili değişkenler için ise yine *non parametrik Mann Whitney U testi* kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilere Uygulanan Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin yanıtladıkları ölçekten elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede, öncelikle ölçeğin toplam ve her bir alt boyutuna (kendini yeterli görme, kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler) dair elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Sonrasında, öğrencilerin ölçeğin toplam ve her bir alt boyut puan ortalamalarının bağımsız değişkenlerine göre (cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen üniversite, sınıf, klasik gitara başlama yaşı ve günlük klasik gitar çalışma süresi) değişip değişmediğini tespit etmek için yapılan istatistiksel analiz bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği	N	\bar{x}	SS	Sh _x
Kendini Yeterli Görme	80	2,86	0,74	0,08
Kendini Yetersiz Görme	80	2,55	0,89	0,09
Psikolojik Göstergeler	80	2,89	0,80	0,09
Toplam	80	3,07	0,07	0,68

Tablo 4.1.'de çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin veri sayısı (N), aritmetik ortalama (X), standart sapma (ss) ve ortalamanın standart hata değerleri (Sh_x) sunulmuştur. Bu noktada, öncelikle her bir alt boyutu oluşturan maddeler toplanarak madde sayısına bölünmüş ve alt boyut ortalama puanları elde edilmiştir. Daha sonra kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyut maddeleri ters çevrilerek kendini yeterli görme alt boyutundaki maddelerle toplanmış ve elde edilen değer toplam seçenek sayısına bölünmüştür. Böylece ölçeğin

toplam ortalama puanı hesaplanmıştır. Bu işlemin yapılmış olmasıyla, ölçekten alınacak yüksek puanlar yüksek (olumlu) öz-yeterlik inancını ortaya koyar hale getirilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde cinsiyet değişkeni ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Örneklem Grubunun Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney “U” Sonuçları

	Cinsiyet	N	\sum sıra	\bar{x} sıra	U	Z	P
Toplam	Kadın	27	32,22	870,00	492,000	-2,275	,023
	Erkek	53	44,72	2370,00			
	Toplam	80					

“Kadın” ve “erkek” değişkenlerine göre, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği toplam puan ortalamalarının değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamalarının, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($Z=-2,275$; $P<,050$). Toplam puan ortalamaları için elde edilen bu fark, erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, erkek öğrencilerin toplam çalgı performansı öz-yeterlik inançları kadınlarınkinden daha yüksektir.

Tablo 4.3. Örneklem Grubunun Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney “U” Sonuçları

	Cinsiyet	N	\sum sıra	\bar{x} sıra	U	Z	P
Kendini Yeterli Görme	Kadın	27	32,13	867,50	489,500	-2,304	,021
	Erkek	53	44,76	2372,50			
	Toplam	80					

“Kadın” ve “erkek” değişkenlerine göre, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin “kendini yeterli görme” alt boyut puan

ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($Z=-2,304$; $P<,050$). Elde edilen bu fark erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek öğrencilerin çalgı performansı konusundaki öz-yeterlik inancı doğrultusunda kendini yeterli görme özellikleri kadınlarınkinden daha yüksektir.

Tablo 4.4. Örneklem Grubunun Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney “U” Sonuçları

	Cinsiyet	N	\sum sıra	$\bar{x}_{sıra}$	U	Z	P
<i>Kendini Yetersiz Görme</i>	Kadın	27	46,26	1249,00			
	Erkek	53	37,57	1991,00	560,000	-1,588	,112
	Toplam	80					

“Kadın” ve “erkek” değişkenlerine göre, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*kendini yetersiz görme*” alt boyut puan ortalamalarının değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin “*kendini yetersiz görme*” alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre değişmediği bulguna ulaşılmıştır ($P>,050$). Bu bulguya göre kadın ve erkek öğrenciler yakın düzeyde yetersizlik duygusuna sahiptir.

Tablo 4.5. Örneklem Grubunun Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney “U” Sonuçları

	Cinsiyet	N	\sum sıra	$\bar{x}_{sıra}$	U	Z	P
<i>Psikolojik Göstergeler</i>	Kadın	27	46,17	1246,50			
	Erkek	53	37,61	1993,50	562,500	-1,563	,118
	Toplam	80					

“Kadın” ve “erkek” değişkenlerine göre, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*psikolojik göstergeler*” alt boyut puan ortalamalarının değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında, “*psikolojik göstergeler*” alt boyut puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmediği bulguna ulaşılmıştır ($P>,050$). Bu bulgudan hareketle, erkek ve kadın öğrencilerin psikolojik göstergeleri birbirine yakındır.

4.1.2. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde mezun olunan lise türü değişkeni ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Lise Türü</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Toplam</i>	GSL	44	42,77			
	Mes. ve Tek. And. L.	4	36,75			
	Genel Lise	23	36,80	1,108	3	,775
	Diğer	9	40,50			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği toplam puan ortalamalarında, mezun olunan lise türü değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>,05$). Bu bulguya göre öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı düzeyleri toplam puanları mezun oldukları lise türüne göre değişmemektedir.

Tablo 4.7. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının, Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Lise Türü</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Kendini Yeterli Görme</i>	GSL	44	42,77			
	Mes. ve Tek. And. L.	4	44,88			
	Genel Lise	23	36,15	1,436	3	,697
	Diğer	9	38,56			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarında, mezun olunan lise türü değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark

bulunmamıştır ($P>,05$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin çalgı performansı kendini yeterli görme düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre değişmemektedir.

Tablo 4.8. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının, Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Lise Türü</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Kendini Yetersiz Görme</i>	GSL	44	39,39			
	Mes. ve Tek.	4	51,25			
	And. L.					
	Genel Lise	23	42,04	1,247	3	,742
	Diğer	9	37,22			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*kendini yetersiz görme*” alt boyut puan ortalamalarında, mezun olunan lise türü değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>,05$). Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin çalgı performansı kendini yetersiz görme düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre değişmemektedir.

Tablo 4.9. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Lise Türü</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Psikolojik Göstergeler</i>	GSL	44	37,94			
	Mes. ve Tek.	4	58,25			
	And. L.					
	Genel Lise	23	44,04	3,759	3	,289
	Diğer	9	36,06			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*psikolojik göstergeler*” alt boyut puan ortalamalarında, mezun olunan lise türü değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark

bulunmamıştır ($P>,05$). Bu bulguya göre de öğrencilerin çalgı performansı psikolojik göstergeler alt boyut düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre değişmemektedir.

4.1.3. Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrenim görülen üniversite değişkeni ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	Üniversite	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Marmara Ü.	13	50,08			
	OMÜ	9	45,89			
	KATÜ	14	43,86			
Toplam	Balıkesir Ü.	14	40,07	10,877	5	,054
	Abant İ.B.Ü.	10	46,85			
	Harran Ü.	20	26,63			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği toplam puan ortalamalarında, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($P>,05$).

Tablo 4.11. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının, Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	Üniversite	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Kendini Yeterli Görme</i>	Marmara Ü.	13	51,42			
	OMÜ	9	40,89			
	KATÜ	14	44,57			
	Balıkesir Ü.	14	39,50	8,380	5	,137
	Abant İ.B.Ü.	10	44,30			
	Harran Ü.	20	29,18			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarında, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inancı “kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($P>,05$).

Tablo 4.12. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Puanlarının, Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	Üniversite	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Kendini Yetersiz Görme</i>	Marmara Ü.	13	34,77			
	OMÜ	9	37,72			
	KATÜ	14	35,36			
	Balıkesir Ü.	14	35,89	12,205	5	,032
	Abant İ.B.Ü.	10	33,05			
	Harran Ü.	20	56,03			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarında, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($P<,050$). Bu farkın kaynağını görmek için yapılan

tamamlayıcı Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında farkların; Marmara Üniversite’sinde okuyanlar ile Harran Üniversitesi’nde okuyanlar arasında Marmara Üniversite’sinde okuyanlar lehine ($Z=-2,511$; $U=153,000$), Karadeniz Teknik Üniversite’sinde okuyanlar ile Harran Üniversitesi’nde okuyanlar arasında Karadeniz Teknik Üniversite’sinde okuyanlar lehine ($Z=-2,545$; $U=172,500$), Balıkesir Üniversite’sinde okuyanlar ile Harran Üniversitesi’nde okuyanlar arasında Balıkesir Üniversite’sinde okuyanlar lehine ($Z=-2,653$; $U=169,500$) ve Abant İzzet Baysal Üniversite’sinde okuyanlar ile Harran Üniversitesi’nde okuyanlar arasında Abant İzzet Baysal Üniversite’sinde okuyanlar lehine ($Z=-2,672$; $U=39,500$) olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgulara göre Harran Üniversite’sinde öğrenim görenlerin kendini yetersiz görme puanları diğer üniversitelerde okuyulardan daha yüksektir.

Tablo 4.13. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Üniversite</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
<i>Psikolojik Göstergeler</i>	Marmara Ü.	13	35,23			
	OMÜ	9	31,28			
	KATÜ	14	35,00			
	Balıkesir Ü.	14	44,89	8,139	5	,149
	Abant İ.B.Ü.	10	35,70			
	Harran Ü.	20	51,25			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği puan ortalamalarında, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inancı “*psikolojik belirtiler*” alt boyut puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($P>,05$).

4.1.4. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf değişkeni ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
	1. Sınıf	19	36,03			
	2. Sınıf	22	45,23			
<i>Toplam</i>	3. Sınıf	15	41,37	1,716	3	,633
	4. Sınıf	24	39,17			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği toplam puan ortalamalarında, sınıf değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($P>,05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inançları sınıf düzeylerine göre değişmemektedir.

Tablo 4.15. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
	1. Sınıf	19	39,16			
	2. Sınıf	22	39,73			
<i>Kendini Yeterli Görme</i>	3. Sınıf	15	42,87	,248	3	,969
	4. Sınıf	24	40,79			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*kendini yeterli görme*” alt boyut puan ortalamalarında, sınıf değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>,05$). Yani tüm sınıflardaki öğrencilerin kendini yeterli görme özellikleri birbirine yakındır.

Tablo 4.16. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
<i>Kendini Yetersiz Görme</i>	1. Sınıf	19	43,97			
	2. Sınıf	22	34,95			
	3. Sınıf	15	42,27	1,846	3	,605
	4. Sınıf	24	41,73			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*kendini yetersiz görme*” alt boyut puan ortalamalarında, sınıf değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>,05$). Bu bulguya göre öğrencilerin kendini yetersiz görme özellikleri de sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.17. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
<i>Psikolojik Göstergeler</i>	1. Sınıf	19	46,97			
	2. Sınıf	22	28,50			
	3. Sınıf	15	44,23	8,349	3	,039
	4. Sınıf	24	44,04			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*psikolojik göstergeler*” alt boyut puan ortalamalarında, sınıf değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “*psikolojik göstergeler*” alt boyut puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($P<,050$). Bu farkın kaynağını görmek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçları incelendiğinde farkların; 1. sınıflar ile 2. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine ($Z=-2,607$; $U=110,000$) olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “psikolojik göstergeler” alt boyut puanları 2. sınıfta okuyan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde

daha yüksektir. Başka bir ifadeyle 1. sınıf öğrencileri daha fazla olumsuz psikolojik göstergelere sahiptir. Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına göre bu alt boyut için diğer sınıf kategorileri arasındaki farklar anlamlı değildir.

4.1.5. Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde klasik gitara başlama yaşı değişkeni ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	Başlama yaşı	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
<i>Toplam</i>	14-16 Yaş	39	45,04	6,890	2	,032
	17-19 Yaş	22	29,45			
	20 Yaş ve Üstü	19	43,97			
	Toplam	80				

Tablo 4.18. incelendiğinde, öğrencilerin toplam çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği toplam puan ortalamalarının klasik gitara başlama yaşına göre anlamlı düzeyde değiştiği saptanmıştır ($P < ,050$). Bu farkın kaynağını görmek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında farkların; gitara 14-16 yaş arasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 14-16 yaş arasında başlayanlar lehine ($Z = -2,442$; $U = 266,500$) ve gitara 20 yaş ve sonrasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 20 yaş ve sonrasında başlayanlar lehine ($Z = -2,107$; $U = 128,500$) olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre klasik gitara 17-19 yaş arasında başlayanların toplam çalgı performansı öz-yeterlik inançları, hem 14-16 yaş arasında hem de 20 yaş ve sonrasında gitara başlayanlardan daha düşüktür.

Tablo 4.19. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Puanlarının, Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	Başlama yaşı	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Kendini Yeterli Görme</i>	14-16 Yaş	39	44,01	8,396	2	,015
	17-19 Yaş	22	28,48			
	20 Yaş ve Üstü	19	47,21			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği puan ortalamalarında, klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “*kendini yeterli görme*” alt boyut puan ortalamalarının klasik gitara başlama yaşına göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($P < ,050$). Bu farkın kaynağını görmek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında farkların; gitara 14-16 yaş arasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 14-16 yaş arasında başlayanlar lehine ($Z = -2,499$; $U = 263,000$) ve gitara 20 yaş ve sonrasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 20 yaş ve sonrasında başlayanlar lehine ($Z = -2,581$; $U = 110,500$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre klasik gitara 17-19 yaş arasında başlayanların kendini yeterli görme puanları, hem 14-16 yaş arasında hem de 20 yaş ve sonrasında gitara başlayanlardan daha düşüktür.

Tablo 4.20. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının, Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	Başlama yaşı	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Kendini Yetersiz Görme</i>	14-16 Yaş	39	34,76	5,206	2	,074
	17-19 Yaş	22	48,39			
	20 Yaş ve Üstü	19	43,16			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*kendini yetersiz görme*” alt boyut puan ortalamalarında, klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi

sonucuna göre, öğrencilerin “kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarının klasik gitara başlama yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($P>,05$).

Tablo 4.21. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	Başlama yaşı	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
<i>Psikolojik Göstergeler</i>	14-16 Yaş	39	39,12	,677	2	,713
	17-19 Yaş	22	43,95			
	20 Yaş ve Üstü	19	39,34			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*psikolojik göstergeler*” alt boyut puan ortalamalarında, klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, öğrencilerin “psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının klasik gitara başlama yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($P>,05$).

4.1.6. Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde günlük klasik gitar çalışma süresi değişkeni ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.22. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam Puanlarının, Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	Çalışma Süresi	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
<i>Toplam</i>	1 Saatten Az	15	39,90	15,838	3	,001
	1 Saat	36	30,89			
	2 Saat	16	47,81			
	2 Saatten Fazla	13	58,81			
	Toplam	80				

Yapılan analizler ele alındığında; öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği toplam puan ortalamalarında, günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre fark

olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($P<,050$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçları incelendiğinde farkların; günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine ($Z=-2,480$; $U=829,000$), günlük 1 saatten az çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine ($Z=-2,352$; $U=166,500$) ve günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine ($Z=-3,467$; $U=747,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre günlük 2 saatten fazla gitar çalışanların toplam performans öz yeterlik puanları hem 1 saatten az hem de 1 saat çalışanlardan daha yüksektir.

Tablo 4.23. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Puanlarının, Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
<i>Kendini Yeterli Görme</i>	1 Saatten Az	15	38,27			
	1 Saat	36	31,65			
	2 Saat	16	46,38	15,921	3	,001
	2 Saatten Fazla	13	60,35			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği puan ortalamalarında, günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının günlük gitar çalışma süresine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($P<,050$). Bu farkın kaynağını görmek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında farkların; günlük 1 saat gitar çalışanlar ile günlük 2 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine ($Z=-2,208$; $U=177,000$) ve günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine ($Z=-3,631$; $U=740,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre günlük 1 saat gitar çalışanların kendini yeterli görme puanları hem 2 saat hem de 2 saatten fazla çalışanlardan daha düşüktür.

Tablo 4.24. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Puanlarının, Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
<i>Kendini Yetersiz Görme</i>	1 Saatten Az	15	41,53			
	1 Saat	36	47,51			
	2 Saat	16	35,44	9,121	3	,028
	2 Saatten Fazla	13	26,12			
	Toplam	80				

Yapılan analizler incelendiğinde; öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği puan ortalamalarında, günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarının da günlük gitar çalışma süresine göre anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir ($P < ,050$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçları incelendiğinde farkların; günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine ($Z = -2,775$; $U = 112,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre günlük 1 saat gitar çalışanların kendini yetersiz görme puanları 2 saatten fazla çalışanlardan daha yüksektir.

Tablo 4.25. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Psikolojik Göstergeler Alt Boyut Puanlarının, Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
<i>Psikolojik Göstergeler</i>	1 Saatten Az	15	38,83			
	1 Saat	36	47,29			
	2 Saat	16	33,69	6,314	3	,097
	2 Saatten Fazla	13	32,00			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği puan ortalamalarında, günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “psikolojik

belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının günlük gitar çalma süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($P>,05$).

4.2. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinin Toplam ve Tüm Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Bu bölümde çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeğinin toplam ve tüm alt boyut puanları arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.26. Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam ve Tüm Alt Boyut Puanlarının Arasındaki İlişkiler

Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Alt Boyutları		Toplam	Kendini Yeterli Görme	Kendini Yetersiz Görme	Psikolojik Göstergeler
<i>Toplam</i>	r		,903**	-,889**	-,761**
	p		,000	,000	,000
	N		80	80	80
<i>Kendini Yeterli Görme</i>	r			-,687**	-,471**
	p			,000	,000
	N			80	80
<i>Kendini yetersiz Görme</i>	r				,657**
	p				,000
	N				80
<i>Psikolojik Göstergeler</i>	r				
	p				
	N				

Tablo 4.26.’da görüldüğü üzere, çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda ölçeğin toplam puanları ile kendini yeterli görme puanları arasında pozitif yönde anlamlı, toplam puanlar ile kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyut puanları arasında ise negatif yönde

güçlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ($p<,001$). Diğer yandan alt boyutlar arasındaki ilişkiler ele alındığında; kendini yeterli görme alt boyut puanları ile kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyut puanları arasında negatif yönde güçlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir ($p<,001$). Son olarak; katılımcıların kendini yetersiz görme alt boyut puanları ile psikolojik göstergeler alt boyut puanları arasında ise pozitif yönde güçlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır ($p<,001$). Tüm bu bulgulara göre, öğrencilerin çalgı performanslarına dair algıları kendini yeterli görme yönünde artıkça kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergelere dair puanları azalmaktadır.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Kendini Yeterli Görme Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Maddeleri	\bar{x}	SS
2. Çalgı performansındaki başarımdan dolayı bir etkinlik düzenleneceği zaman etkinlikte yer alacak kişiler arasında çevremdekilerin aklına gelen ilk isimlerden biriyimdir.	2,88	,96
6. Çalgı performansımın mesleki yaşamımda etkili olarak kullanabileceğim düzeyde olduğunu düşünüyorum.	3,38	1,16
8. Çalgı performansı konusunda özel bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum.	3,28	1,03
9. Çalgı performansı konusunda çevremdeki pek çok kişiden iyiyim.	2,88	,92
11. Çalgı performansımın akademik kariyer yapabilecek düzeyde olduğunu düşünüyorum.	2,67	1,12
16. Çalgı performansımın yarışmalara katılabilecek düzeyde olduğunu düşünürüm.	2,48	1,06
17. Çalgı performansındaki başarımdan dolayı çevremdekilerin benden beklentisi çoktur.	2,95	,99
18. Çalgı performansı konusunda bölümdeki en başarılı öğrencilerden biri olduğumu düşünüyorum.	2,47	1,06
19. Arkadaşlarım için zor olan eserleri çalmak benim için çok kolaydır.	2,81	,96
20. Çalgı performansı sergileyeceğim bir etkinlik düzenlemek benim için çok kolay bir iştir.	2,76	,99

Tablo 4.27.'de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği "*kendini yeterli görme*" alt boyut maddelerine verdikleri yanıtlara dair aritmetik ortalamalar ele alındığında, bu alt boyuta dair en düşük ortalamanın "*Çalgı performansı konusunda bölümdeki en başarılı öğrencilerden biri olduğumu düşünüyorum*", en yüksek ortalamanın ise "*Çalgı performansımın mesleki yaşamımda*

etkili olarak kullanabileceğim düzeyde olduğunu düşünüyorum“ maddesine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Kendini Yetersiz Görme Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Maddeleri	\bar{x}	SS
1. Çalgı performansım konusunda yeterli olmadığımı düşünürüm.	2,88	1,19
3. Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerde kendimi yeterli hissetmediğim için kolay eserleri çalmayı tercih ederim.	3,20	1,19
4. Çalgı performansımı çevremdekiler dinlemek istediğinde kendimi yeterli hissetmediğim için genellikle performansımı sergilemek istemem.	3,32	1,26
13. Çalgı performansı konusunda başarılı olmanın benim için imkansız olduğunu düşünüyorum.	4,22	,98
15. Çalgı performansı konusunda arkadaşlarım kadar başarılı değilim.	3,61	1,11

Tablo 4.28. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*kendini yetersiz görme*” alt boyut maddelerine verdikleri yanıtlara dair aritmetik ortalamalara bakıldığında, bu alt boyuta dair en düşük ortalamanın (en iyimser maddenin) “*Çalgı performansım konusunda yeterli olmadığımı düşünürüm*“, en yüksek ortalamanın ise (en kötümser maddenin) „*Çalgı performansı konusunda başarılı olmanın benim için imkansız olduğunu düşünüyorum*“ maddeleri oldukları göze çarpmaktadır.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Psikolojik Göstergeler Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Psikolojik Göstergeler	\bar{x}	SS
5. Çalgı performansım sırasında küçük hatalar yapmaktan korkarım.	2,86	1,35
7. Kendi çalgı performansımı benimle aynı yeteneğe sahip olan kişilerle karşılaştırırım.	2,88	1,21
10. Çalgı performansım konusunda olumsuz bir durumla karşılaşsam hemen yılgınlığa düşerim.	3,57	1,15
12. Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerden önce sinirli ve gergin olurum.	3,30	1,09
14. Çalgı performansım sırasında başarısız olacağımı düşündüğüm için çok heyecanlanıyorum.	2,91	1,18

Tablo 4.29. ele alındığında, araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*psikolojik göstergeler*” alt boyut maddelerine verdikleri yanıtlara dair aritmetik ortalamalara bakıldığında, bu alt boyuta dair en düşük ortalamanın (en iyimser maddenin) “*Çalgı performansım sırasında küçük hatalar yapmaktan korkarım*“, en yüksek ortalamanın ise (en kötümser maddenin) „*Çalgı performansım konusunda olumsuz bir durumla karşılaşsam hemen yılgınlığa düşerim*“ maddeleri oldukları göze çarpmaktadır.



BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı ve Tartışma

5.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan kişilerin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin öz-yeterlik inancı “kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür.
- Elde edilen bu fark erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, erkek öğrencilerin çalgı performansı konusundaki öz-yeterlik inancı, kendini yeterli görme özellikleri kadınlarınkinden daha yüksek olarak bulunmuştur.
- Ayrıca sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamalarının da cinsiyetlerine göre erkeklerin lehine anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle erkek öğrencilerin toplam çalgı performansı öz-yeterlik inançları kadınlarınkinden daha yüksektir.
- Aynı tablo incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğrencilerin, ölçeğin “kendini yetersiz görme” ve “psikolojik göstergeler” alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Günümüzde kültür düzeyi yüksek ve sanat eğitimlerine bakış açısı pozitif ailelerin varlığı gün geçtikçe artmaktadır. Sanat eğitimleri konusunda, ailenin kültür düzeyi, sanata bakış açısı ve refah seviyesi göz ardı edilemeyecek bir etken olarak düşünülmektedir. Özellikle gelir düzeyi yüksek ailelerin, çocuklarının eğitimi için tercih ettikleri birçok özel okulun kültür-sanat aktiviteleri oluşturması ve müzik kulübü içerisinde çalgı eğitimi vermesinden ötürü, öğrencilerin çalgıyla tanışma yaşlarının geçmiş yıllara göre daha erken yaşlara çekilme olanağı sağlamıştır. Yaygın ve örgün eğitim veren kurumlarda, çocuklarını sanat eğitimi konusunda yönlendiren ailelerin kız çocuklarını, ağırlıklı olarak bale, piyano ve keman eğitimine yönlendirdikleri söylenebilir. Bireysel çalgı eğitiminde tercih edilen popüler çalgılardan biri klasik gitardır.

Bu üç çalgı arasında, klasik gitarın keman ve piyanoya oranla daha çok fiziki kuvvet gerektiren bir çalgı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla küçük yaşta klasik gitar eğitimine başlayan kız öğrenciler başta olmak üzere, genel anlamda klasik gitar eğitimi sürecinde karşılaşılabilecek bu tip zorluklar, öğrencilerin klasik gitar performanslarını ve performans öz-yeterlik inanç düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Ülkemizde çalgı performansı, genel hatlarıyla erkeklerin daha baskın şekilde gerçekleştirdiği bir eylemdir. Popüler müzik içerisinde kullanım oranı oldukça yüksek bir çalgı olan klasik gitar, erkeklerin toplumda popüler bir kimlik kazanma ve oluşturma isteklilikleri noktasında daha etkili olabilir. Okul ve eğitim çatısı dışında, kızların ve erkeklerin çalgılarıyla performans sergileme ortamlarında, erkekler arasında müzik grubu oluşturup birlikte müzik yapma, bir müzik grubuna dahil olarak sahne performansları gerçekleştirme gibi eylemlerin, daha fazla olduğu söylenebilir. Genel olarak ailelerin erkek çocuklara, kız çocuklara nazaran ev dışında vakit geçirme, seyahat etme vb durumlar açısından daha esnek davranışlar sergilemesi. performans yapma olanakları bakımından avantaj olarak görülebilir. Bu gibi örnekler düşünüldüğünde, erkeklerin çalgılarıyla performans yapma olanakları kadınlara göre daha fazla çeşitlilik gösterebilir, onları motive edebilir ve öz-yeterlik inançlarını yükseltebilir.

Araştırma sonuçlarında, kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunması, öğrencilerin eğitim hayatlarının devam ediyor olmaları ve kendilerini konuyla ilgili geliştirebilecek imkanlara, erkeklerle eşit şartlarda sahip olmaları kaynaklı olabilir.

Bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren Özmenteş (2014) tarafından yapılan çalışmada, lise ve üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik öz-yeterlikleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiş, erkek öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu sonucun sebebini, araştırmanın yapıldığı şehir olan Antalya'nın turizm ve eğlence sektörü bakımından gelişmiş bir yer olması ve bu nedenle erkeklerin, kızlara göre daha fazla sahne deneyimi imkanına sahip olması şeklinde belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği bir diğer araştırmada, Erdoğan (2013), bireysel çalgısıyla canlı müzik yapan ve yapamayan müzik öğretmeni adaylarının başarı durumlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda, çalgısıyla canlı müzik yapan ve yapmayan müzik öğretmeni adaylarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmış, çalgısıyla canlı müzik yapan erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha fazla sayıda olduğu belirtilmiştir.

Araştırmacı, canlı müzik etkinliklerinin öğrencilerin performans konusundaki heyecan faktörünü azaltacağını, sosyal yaşamları içerisinde daha katılımcı bir rol edinmelerini sağlayacağını ifade etmiştir.

5.1.2. Mezun Olunan Lise Türü

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği (toplam ve tüm alt boyutlarıyla) puan ortalamalarının, mezun olunan lise türü değişkenine göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel işlemlere göre, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, katılımcıların çalgı performansı öz-yeterlik inancı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Güzel sanatlar liseleri ile diğer liselerden mezun olan öğrencilerin puanlarının birbirine yakın olması, öz-yeterlik inancı düzeylerinin benzer olabileceğini düşündürmektedir.

Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olan öğrencilerin, 4 yıl boyunca MİOY, piyano, koro, bireysel çalgı gibi derslerle ilgili eğitim gördükleri göze alındığında, üniversite döneminde bu derslerle tanışan öğrencilere göre avantajlı oldukları düşünülmektedir. Fakat araştırma sonucunda, öğrencilerin mezun olunan lise türü değişkenine göre çalgı performansı öz-yeterlik inançlarında herhangi bir farklılık bulunmaması ve GSL mezunu öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının farklılık yaratmaması dikkat çekmektedir.

4 yıl boyunca bireysel çalgı eğitiminin gerçekleştirildiği GSL kurumlarında, öğrencilerin bireysel çalgılarıyla ilgili tutumları ile öğretmenlerinin eğitimde uyguladıkları yöntem ve haftalık ders programındaki bireysel çalgı eğitimi ders saati açısından, problem içeren durumlar olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bu sonuç, şaşırtıcı bulunmuş, öğretmenler ve öğrenciler için ayrıca bir önem teşkil etmesi gereken bireysel çalgı eğitimi derslerinin verimliliği konusunda düşündürücü bir tablo ortaya çıkarmıştır.

Milli (2015) tarafından yapılan çalışmada, mezun olunan lise türü değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular, bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Milli (2015)'nin müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik yeteneğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı durumunu incelediği çalışmada, müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik yeteneğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmacı lise öğrenimi süresince ağırlıklı olarak müzik eğitimi alan Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin müzik yeteneği öz-yeterlik düzeylerinin, diğer lise mezunu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmasının beklenildiğini belirtmiş ve ortaya çıkan bu sonucun Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin konuyla ilgili problemleri olduğu kanısı oluşturduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği bir diğer çalışmada Esin Yürüdür (2014), müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin, mezun olduğu okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin, mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiş, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin müzik yeteneği öz-yeterlik düzeylerini yükseltebilecek etkinliklerin, sistemli bir şekilde uygulanmasını önermiştir.

5.1.3. Öğrenim Görülen Üniversite

Araştırmanın son alt amacı olan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan analizlere göre;

- “Kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir.

- Bu farkın;
 - a) Marmara Üniversitesinde okuyanlar ile Harran Üniversitesinde okuyanlar arasında Marmara Üniversitesinde okuyanlar lehine,
 - b) Karadeniz Teknik Üniversite'sinde okuyanlar ile Harran Üniversitesi'nde okuyanlar arasında Karadeniz Teknik Üniversitesinde okuyanlar lehine,
 - c) Balıkesir Üniversitesinde okuyanlar ile Harran Üniversitesinde okuyanlar arasında Balıkesir Üniversitesinde okuyanlar lehine,
 - d) Abant İzzet Baysal Üniversitesinde okuyanlar ile Harran Üniversitesinde okuyanlar arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde okuyanlar lehine olduğu belirlenmiştir.
- Tüm bu bulgulara göre Harran Üniversitesinde öğrenim görenlerin kendini yetersiz görme puanları diğer üniversitelerde okuyulardan daha yüksektir.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam ve “kendini yeterli görme” ile “psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğrenim görülen üniversiteler ve üniversitelerin bulunduğu şehirler, eğitim dökümanlarının çeşitliliği ve ulaşılabilirliği, düzenlenen konserler, masterclass eğitimleri gibi öğrencilerin gelişim ihtiyacını karşılayabilecek, tetikleyebilecek ve onları öğrenmeye motive edecek olanaklara sahip olması açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın kapsadığı üniversitelerin bulunduğu şehirler göz önüne alındığında, diğer üniversitelerin ve buldukları şehirlerin, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak Harran Üniversitesinin bulunduğu Şanlı Urfa şehrine göre klasik gitar eğitimi ve performansı açısından daha fazla imkanlara ve olanaklara sahip oldukları düşünülmektedir. Ayrıca üniversitelerde bulunan öğretmen ve öğrenci sayıları da alınan eğitimi ve öğrencinin eğitim sürecini etkileyecek bir unsur olarak göz önünde bulundurulmaktadır. Araştırma kapsamındaki üniversiteler arasında, en fazla klasik gitar öğrencisine sahip olan üniversite Harran Üniversitesidir. Bu gibi nedenlerden dolayı, Harran Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin, diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre kendini yetersiz görme puanlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Toplam, kendini yeterli görme ve psikolojik belirtiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık

bulunmaması, öğrencilerin eğitim hayatlarına devam ediyor olmaları ve kendilerini konuyla ilgili geliştirebilecek imkanlara sahip olmaları kaynaklı olabilir.

Önder (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları, bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Önder (2014) araştırmasında, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ve tutum ölçeği puanlarının, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelemiştir. Araştırmaya katılan, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin tutum ölçeği puanlarının ve öz-yeterlik düzeylerinin, öz-yeterlik toplam puanları ve gereklilik alt boyutlarında, üniversite değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, Kocaeli Üniversitesi öğrencilerinin öz-yeterlik toplam puanlarının, diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiş, nedenin Kocaeli Üniversitesi klasik gitar öğrenci sayısının, diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrenci sayılarına göre daha az olmasından veya üniversitenin güzel sanatlar fakültesi olmasından kaynaklı olabileceği ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği bir diğer araştırmada Tepe (2010) müzik öğretmeni adaylarının genel yeterlik düzeylerinin, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel yeterlik düzeylerinin öğrenim gördüğü üniversite değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Marmara Üniversitesi öğrencilerinin genel yeterlik düzeylerinin, Gazi Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiş, bunun nedeninin üniversitelerde eğitim veren öğretim elemanlarının mesleki özellikleri arasındaki farklılıktan olabileceği ifade edilmiştir.

5.1.4. Sınıf

Araştırmanın bir diğer amacı olan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan analizlere göre;

- “Psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür. Bu farkın kaynağını görmek için yapılan analizlere göre farkların; 1. sınıflar ile 2. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “psikolojik göstergeler” alt boyut puanları 2. sınıfta okuyan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Başka bir ifadeyle 1. sınıf öğrencileri daha fazla olumsuz psikolojik göstergelere sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği toplam ve “kendini yeterli görme” ile “kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarında, sınıf düzeyi değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlere göre; grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, yeni bir eğitim-öğretim ortamında bulunuyor olmaları, bu sonucun başlıca nedeni olarak görülmektedir. Özellikle öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite yaşadıkları şehirde değilse, yaptıkları şehir değişikliği, eğitim sürecinin verimliliği açısından ilk zamanlarda birtakım problemlere sebep olabilir. Bu noktada 1.sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olumsuz psikolojik göstergeye sahip olmalarında; yeni bir hayat düzeni oluşturma ve sosyal çevreye uyum sağlama çabalarından, adaptasyonu ve dikkati verilen eğitime yoğunlaştıramayabilmelerinden, eğitimlerine yeni tanıştıkları öğretmenlerle ve yeni yöntemlerle devam etmelerinden, eğitim ortamında çekingen bir yaklaşım sergileyebilmeierinden ve benzeri durumlarından kaynaklanabilecek olası etkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine benzer puanlara sahip olmaları, sınıf seviyesi yükseldikçe mesleki kaygının artabileceği düşüncesini akla getirmektedir.

Toplam, kendini yeterli görme ve kendini yetersiz görme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasının, her iki sınıftaki öğrencilerin eğitim hayatlarının devam ediyor olmasıyla ve kendilerini konuyla ilgili geliştirebilecek imkanlara eşit şartlarda sahip olmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili farklı gruplarla farklı çalışmaların yapılması, kesin fikirlerin oluşmasında etkili olabilir.

Araştırma sonuçlarından farklı bulgulara ulaşan Kurtuldu (2017) araştırmasında, 1., 2., 3. ve 4. sınıf müzik öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin, sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelemiştir.

Araştırma sonucunda sınıf değişkeninin, müzik öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmış, yapılan ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma sonuçlarının farklılık gösterdiği bir diğer araştırmada Mentiş Köksoy (2017), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin müzik öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin, sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni ve müzik öğretimi öz-yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.5. Klasik Gitara Başlama Yaşı

Araştırmanın bir diğer alt amacı olan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında;

- “Kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının klasik gitara başlama yaşına göre anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını görmek için yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında farkların, klasik gitara 14-16 yaş arasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 14-16 yaş arasında başlayanlar lehine bir sonuç ortaya koyduğu görülmüştür.
- Klasik gitara 20 yaş ve sonrasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında ise 20 yaş ve sonrasında başlayanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Özetle, klasik gitara 17-19 yaş arasında başlayanların kendini yeterli görme puanları, hem 14-16 yaş arasında hem de 20 yaş ve sonrasında gitara başlayanlardan daha düşüktür.

- Aynı tablo incelendiğinde öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamalarının da klasik gitara başlama yaşına göre anlamlı düzeyde değiştiği saptanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçlarına bakıldığında farkların, klasik gitara 14-16 yaş arasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 14-16 yaş arasında başlayanlar lehine çıktığı görülmüştür. Klasik gitara 20 yaş ve sonrasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında ise 20 yaş ve sonrasında başlayanlar lehine olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre klasik gitara 17-19 yaş arasında başlayanların toplam çalgı performansı öz-yeterlik inançları hem 14-16 yaş arasında hem de 20 yaş ve sonrasında gitara başlayanlardan daha düşüktür.

- Yapılan analizlere göre öğrencilerin “kendini yetersiz görme” ve “psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının klasik gitara başlama yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

14-16 yaş arasında klasik gitara başlayan bireylerin, eğitim sürecinin verimliliğine katkı sağlayabilecek güdülenme ve olanaklar açısından, 17-19 yaş, 20 ve üzeri yaş grubunda klasik gitara başlayan bireylere göre daha avantajlı oldukları düşünülmektedir. 14-16 yaş grubunun lehine bir sonuç çıkmasına etki eden faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Çalgıyla daha erken yaşta tanışmak,
- b) Eğitim hayatına güzel sanatlar lisesinde devam etme tercihi şansı,
- c) Lise hayatına yeni adım atmak,
- d) Sosyal konumda farklılık edinme güdüsü,
- e) Hobi edinme ihtiyacı,
- f) Sempati duyulan ya da idol alınan müzisyenlerin varlığı,
- g) Aile yönlendirmesi ve desteği,
- h) Algıların ve kaygıların 17-19 yaş grubunda ve 20 ve üzeri yaşlara göre daha sade oluşu,
- i) Çalgı çalmak için gerekli olan vakti yaratabilme.

17-19 yaş arası klasik gitara başlayan bireylerin, üniversiteye hazırlık ya da üniversiteye yeni başladıkları bir dönemde oldukları düşünüldüğünde, maddi imkanlara göre üniversiteye hazırlanmak için ek olarak aldıkları diğer dersler, öğrenim gördükleri okullarda sorumlu oldukları derslerin yoğunluğu, gelecek kaygıları ve kariyer

beklentileri çalgı eğitimi konusunda dikkati ve konsantrasyonu bölebilecek önemli etkenler olarak görülmektedir. Bu etkenler sebebiyle, 17-19 yaş grubunun, çalgı çalma ve çalışma zamanını sınırlandırabilecek bir eğitim dönemi geçirdiği ve söz konusu etkenlerin, çalgı çalma ya da çalışma istekliliklerini bastırabileceği düşünülmektedir. Bu süreçte 17-19 yaş grubunun, lise eğitim-öğretim hayatının bitiş, üniversite eğitim-öğretim hayatının başlangıç dönemine denk gelmesinin, çalgılarıyla ilgili geçirilecek zamanlarının azalmasına sebep olabileceği düşünülebilir, bireyler algı ve ilgi dağınıklığı sıkıntısı yaşayabilirler. Özellikle üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite başka bir şehirde ise, yeni bir şehirde yeni bir hayat düzeni oluşturma çabası ve yeni bir eğitim-öğretim ortamında yaşanabilecek uyum sorunu, onları çalgılarıyla ilgili etkinliklerden uzaklaştırabilir ya da alınan eğitime yoğunlaşma konusunda engel yaratabilir. Yaşanabilecek bu gibi durumlar, 14-16 yaş grubu ile 20 yaş ve sonrasında klasik gitara başlayanlara göre, daha disiplinsiz bir çalışma düzeni ve daha verimsiz bir klasik gitar eğitimine sebep olabileceği için, 17-19 yaş grubunun klasik gitar performansı öz-yeterlik inanç durumu üzerinde olumsuz etkiler gösterebilir.

Klasik gitar eğitimine 20 yaş ve sonrasında başlayanların, 17-19 yaş grubu arası klasik gitara başlayanlara göre, ne istediğini bilir bir yaklaşımla eğitimlerini sürdürdükleri düşünülmektedir. 20 yaş ve sonrasında klasik gitar eğitimine başlayanlar lehine bir sonuç çıkmasına etki eden faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Klasik gitar eğitimini üniversitelerde akademik ve profesyonel düzeyde sürdürmek,
- b) 17-19 yaş grubuna göre daha disiplinli bir eğitim ortamında bulunmak,
- c) Psikolojik ve fizyolojik açıdan 17-19 yaş grubuna göre kendinin daha fazla farkında olmak,
- d) 17-19 yaş grubuna göre hazır bulunuşluk seviyesi bakımından, klasik gitar eğitimi ve klasik gitar performansına daha elverişli durumda olmak.

20 yaş ve sonrası klasik gitara başlayanların, 14-16 yaş grubunda klasik gitara başlayanlara göre daha düşük öz-yeterlik inancına sahip olmalarında, klasik gitarla daha geç tanışmaları, mesleki kaygılarının daha fazla olması, hayat şartları ve sorumlulukların 14-16 yaş grubuna göre daha ağır olması gibi sebeplerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğrencilerin eğitim hayatlarına devam ediyor olmaları ve kendilerini konuyla ilgili geliştirebilecek imkanlara eşit şartlarda sahip olmaları kaynaklı olabilir.

İlgili diğer araştırmalarda da görüldüğü üzere, çalgı eğitimine erken yaşta başlamak, çalgı eğitiminin verimliliği ve bununla bağlantılı olarak çalgı performansı öz-yeterlik inancının yüksek oluşu gibi birçok konuda bireye avantaj sağlamaktadır.

Özdemir ve Yöndem (2011) tarafından yapılan araştırmada, klasik gitara başlama yaşı değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Özdemir ve Yöndem (2011) tarafından yapılan araştırmada, müzik öğretmenliği gitar öğrencilerinin, genel akademik başarı durumları ve çalgı alan derslerinin, klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumu incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin çalgı alan dersleri başarı durumlarının, klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacılar, gitara başlayan 9-15 yaş grubu öğrencilerin, 16-20 ve 21-30 yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Pirlibeyoğlu (2015) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, piyanoya başlama yaşı değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Pirlibeyoğlu (2015) araştırmasında, 3. ve 4. sınıf müzik öğretmenliği öğrencilerinin, piyano performansı öz-yeterlik algılarının, piyanoya başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumu incelemiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin piyano performansı öz-yeterlik algılarının piyanoya başlama yaşı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı bilgisine ulaşılmıştır.

Araştırmacı tarafından, 9-13 yaş aralığı ile 18-22 yaş aralığında piyanoya başlayan öğrenciler arasındaki farkın 9-13 yaş aralığında başlayan öğrenciler lehine olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak, piyanoya erken yaşta başlamanın önemine dikkat çekilmiş, 18 yaşından sonra piyanoya başlayan öğrencilerin güzel sanatlar liseleri mezunu öğrencilerin yanında kendilerini yetersiz hissedebileceği ifade edilmiştir.

5.1.6. Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analizlere göre;

- “Kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının günlük klasik gitar çalışma süresine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür.
- Bu farkın;
 - a) Günlük 1 saat klasik gitar çalışanlar ile günlük 2 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine,
 - b) Günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine olduğu belirlenmiştir.
- Bu bulgulara göre günlük 1 saat klasik gitar çalışanların kendini yeterli görme puanları hem 2 saat hem de 2 saatten fazla çalışanlardan daha düşüktür.
- Aynı sonuçlara göre; katılımcıların “kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarının da günlük klasik gitar çalışma süresine göre anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir
- Bu bulgulara göre günlük 1 saat klasik gitar çalışanların kendini yetersiz görme puanları 2 saatten fazla çalışanlardan daha yüksektir.
- Ayrıca, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamalarının da günlük klasik gitar çalışma süresi değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.
- Bu farkın;
 - a) Günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saat çalışanlar arasında, 2 saat çalışanlar lehine,
 - b) Günlük 1 saatten az çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine,
 - c) Günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine olduğu belirlenmiştir.
- Bu bulgulara göre günlük 2 saatten fazla klasik gitar çalışanların toplam performans öz-yeterlik puanları hem 1 saatten az hem de 1 saat çalışanlardan daha yüksek olarak bulunmuştur.

Her geliştirilmesi amaçlanan beceride olduğu gibi, bireylerin sahip oldukları beceri düzeylerini yükseltmek ve o beceri konusunda kendilerini yeterli görmelerini sağlamak açısından günlük çalışma süresinin miktarı önemlidir. Özellikle teoriden çok pratiğe dayalı olan çalgı eğitimi ve çalgı performansı konusunda, yapılan günlük çalışmalara ayrılan süre, çalgı performansına olumlu ya da olumsuz yansımalar gerçekleştirir ve bireylerin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarını doğru oranda etkiler. Dolayısıyla, kendini yeterli ya da yetersiz görme durumunun ve öz-yeterlik inancının yüksek ya da düşük oluşunun, günlük çalışma süresinin miktarına göre değiştiği düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarında, günlük klasik gitar çalışma süresi 1 saatten az ve 1 saat olan bireylerin, çalgılarına ayırdıkları sürenin 2 saat ve 2 saatten fazla olan bireylere göre, yetersiz olduğu ve performanslarına daha az katkı sağladığı söylenebilir. Bunun sonucu olarak, günlük çalışma süresi 1 saatten az ve 1 saat olan bireylerin klasik gitar performansı öz-yeterlik inançlarının, 2 saat ve 2 saatten fazla olan bireylere göre düşük olduğu ve kendilerini yeterli görmedikleri düşünülebilir.

Gün (2014) tarafından yapılan çalışmada, günlük çalışma süresi değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular, bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Gün (2014) çalışmasında, müzik öğretmenliği öğrencilerinin günlük piyano çalışma süresi değişkeni ile piyano performansı öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının piyano performansı öz-yeterlik düzeylerinin, günlük piyano çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmış, günlük 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin piyano performansı öz-yeterliklerinin, 1-2 saat ve 1 saatten az çalışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği bir diğer çalışmada Babacan ve Babacan (2017), müzik öğretmenliği öğrencilerinin günlük piyano çalışma süresi değişkeni ile piyano performansı öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin piyano performansı öz-yeterlik düzeylerinin, günlük piyano çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış, günlük 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin piyano performansı öz-yeterlik düzeylerinin, 1-2 saat ve 1 saatten az çalışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı ve yapılabilecek diğer çalışmalarla ilgili öneriler şu şekilde verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Kadın öğrencilere, bireysel çalgı ile performans yapmak konusunda motivasyonlarını yükseltmek adına, seviyelerine uygun eserlerle dinleti ve konserlerde daha fazla şans verilebilir ve bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik inanç düzeylerini geliştirmek adına, bireysel çalgı derslerinde ödev kontrolü işleyişinden ziyade, performans sergilemeye odaklı bir eğitim anlayışı geliştirilebilir.
2. Üniversitelerdeki bireysel çalgı eğitimi (gitar) öğretim elemanları ile Güzel Sanatlar Liseleri bireysel çalgı eğitimi (gitar) öğretmenleri arasında, eğitimde kullanılan metotlar ve yöntemlerle ilgili bilgi paylaşımları yapılabilir.
3. Farklı üniversitelerde görevli olan bireysel çalgı eğitimi (gitar) öğretim elemanları, öğrenci başarı profilleri ve uygulanan öğretim yöntemleri ile ilgili görüşmeler ve konferanslar gerçekleştirilebilir.
4. 1. sınıf öğrencilerinin olumsuz psikolojik göstergelere sahip olmalarını engellemek adına, hem öğrenim gördükleri üniversite ile hem de bireysel çalgıları ve bireysel çalgı dersleri ile ilgili oryantasyon çalışmaları yapılabilir.
5. Klasik gitar öğrencilerinin günlük klasik gitar çalışma sürelerini arttırmak amacıyla, çalışma süresinin verimli kullanımı ile ilgili bilgilendirmelere daha fazla ağırlık verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma yönteminden farklı olarak, klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik düzeylerini tespit etmek adına, daha geniş bir örneklem grubu belirlenerek, farklı bulgular ve daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için deneysel bir çalışma yapılabilir.

2. Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında gerçekleştirilen bu araştırma, diğer mesleki eğitim veren kurumlardaki klasik gitar öğrencileri üzerine uyarlanabilir.
3. Bireysel çalgı performansı öz-yeterlik inancını, klasik gitar branşında ölçmek adına ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
4. Bireysel çalgı performansı öz-yeterlik inancı konusunda, farklı bireysel çalgılar üzerine araştırmalar yapılabilir.
5. Müzik öğretmenliği öğrencilerinin bireysel çalgı performansı öz-yeterlik inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Aktaş, A. ve Bulut, D. (2012). İlköğretim I. kademe 2. devre müzik dersine yönelik öğretmen görüşleri: niğde ili örneği. *X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 25-27 Nisan, Niğde. 418-437
- Babacan, E. ve Babacan M. D. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Dergisi*, 6(32), 1299-1318.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived selfefficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bartel, L & Cameron, L (2002). *Self-efficacy in teachers teaching music*, the Conference of the American Education Research Association: New Orleans.
- Bowman, W. (2002). *The new handbook resarch on music teaching and learning. Project of the Music Educators National Conference*, New York: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (11. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun Şentürk, G. (2017). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik açısından değerlendirilmesi. Muğla: 2. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*.
- Çilden, Ş. (2006). Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdelenmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Çilden, Ş. (2012). Çalgı eğitiminde öğretmenin rol-model olmasının önemi. *Uluslararası Uygulamalı Eğitim Kongresi*, Ankara: ODTÜ, 13-15 Eylül.
- Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16) (İpekyolu Özel Sayısı), 2208-2220.
- Deniz, L., Atalay, B., Yungul, O. ve Özder, Z. (2014). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin çalgı çalışmaya yönelik tutumları: marmara üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 413-422.

- Ekinci, H. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının solo sahne performansına ilişkin özgüven algılarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Elmas, Y. (1994). *Sorularla gitar*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Erbay, M. (2000). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, G. (2013). Bireysel çalgısıyla canlı müzik yapan ve yapmayan müzik bölümü öğrencilerinin çalgılarındaki başarı durumları. *Yüksek Lisans Tezi*, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erim A. (2016). Gitar eğitiminde başlangıç yaşı ve kritik dönem olgusu. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(1), 169-178.
- Erim, A. (2005). Türkiye’de klasik gitar eğitiminde kullanılan başlangıç metotlarından bazılarının öğretme-öğrenme süreçleri açısından karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erim, A. (2009). Video model destekli öğretimin gitar performansına etkisi. *Doktora Tezi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erim, A. ve Yöndem, S. (2007). Türkiye’de klasik gitar eğitiminde kullanılan başlangıç metotlarından bazılarının öğretme-öğrenme süreçleri açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 90-109.
- Esin Yürüdü, F. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Tokat: GaziOsmanPaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gençaydın, Z. (1990). *Sanat eğitiminin düşünsel temelleri, ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*, Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Girgin, D. (2015). Çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 107-114.
- Gün, E. (2014). Piyano performansı öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması. *Doktora Tezi*, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Halvaşı, A. A. (1999). Ülkemiz müzik eğitiminde klasik gitar. *Doktora Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kanneci, A. (2001). Gitar için beste yapmış türk bestecilerinin eğitimi ve yapıtlarının uluslararası gitar repertuarındaki yeri. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabulut, G. ve Tufan, E. (2014). Çalgıya yönelik benlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 81-92.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (19. baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (2016). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ev akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(1).
- Kurtuldu, M. K. (2017). Piyano öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 67-78.
- Küçükay, B. (1992). *Klasik gitar için başlangıç metodu*, Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.
- Mager, R. F. (1992). No Self-efficacy, no performance. *Training*, 29(4), 32-36.
- McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1).
- McPherson, G. E. ve McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance, *Psychology of music*, 34(3).
- Mentiş Köksoy, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 297-320.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 14-20.
- Milli, S. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının genel özyeterlik ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, (41), 417-431.
- Önder, Y. (2014). Mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin deşifre becerilerine ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2014). Müzik öğretmenliği klasik gitar dersi için eklettik bir model önerisi. *Doktora Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M. ve Yöndem, S. (2011). Müzik öğretmeni adayı gitar öğrencilerinin çalgı alan dersleri ve genel akademik başarı durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (33).
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.

- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Doktora Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, G. (2014). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlikleri, benlik saygıları ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 138-152.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 89-98.
- Özmenteş, S. (2012). Çalgı eğitiminde güdü ve performans ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1(2), 47-56.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578
- Piji Küçük, D.(2015). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Pirlibeyoğlu, B. (2015). Müzik eğitimi anabilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano performansı öz yeterlik algıları ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansı hakkındaki görüşleri (Ege bölgesi örneği), *Yüksek Lisans Tezi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ritchie, L. & Williamon, A. (2007). Measuring self-efficacy in music. In *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*.
- Saraç, G. ve Şeker, H. (2008). Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde çalgı öğretimindeki performansın değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (20), 99-110.
- Schleuter, S. (1997). *A Sound Approach To Teaching Instrumentalists*, New York: Schirmer Books.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, S. S. (2005). 7-11 Yaş grubunda orff öğretisi destekli keman eğitiminde başlangıç metodu oluşturulmasına ilişkin bir çalışma, *Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 9(3).

- Şen, Ü. S. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.
- Şenoğlu Önder, C. ve Yıldız, G. (2008). Klasik gitar eğitiminin boyutları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 115-133.
- Tepe, S. (2010). Müzik öğretmenliği programında bireysel çalgı eğitimi-gitar öğrencilerinin mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tokinan, B. Ö. (2014). Öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarının bireysel özellikler bakımından incelenmesi. *Fine Arts*, 9(2).
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi/temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uslu, M. (1996). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çok sesli müzik eğitimi görüşü. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu 18-20 Eylül*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Uslu, M. (2006). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çok sesli müzik eğitimi görüşü. *Müzik ve Bilim Dergisi*, (5), 1-10.
- Üstün, E (2010). Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi ana bilim dallarında uygulanmakta olan bireysel çalgı flüt eğitiminde karşılaşılan teknik problemlerin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yağcı, U. ve Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33).
- Yağışan, N. (2002). Farklı bir alanın profesyonel sporcuları: müzisyenler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 183-194.
- Yalçın, G. (2013). Müzik eğitimi anabilim dalı lisans alan derslerinde klasik gitarın yeri ve önemi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 347-368.
- Yener, S. ve Apaydınlı, K. (2016). Türkiye’de mesleki eğitim veren kurumların çeşitliliği ve mezunların istihdam sorunları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (42), 225-250.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39).
- Yıldıran, G. (2010). Bireysel çalgı gitar eğitimine yönelik oluşturulan bir “eser çalışma modeli” önerisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yiğit, N. ve Özdek, A. (2010). Özengen müzik eğitiminde klasik gitar eğitimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 313 – 329.
- Yokuş, T. (2009). Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi. *Doktora Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yokuş, T. (2010). Üstbilişin gitar performans başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (31), 161-175.
- Yokuş, T. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının eğitime-öğretme öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2).
- Yokuş, T. ve Yürüdü, F. E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 1(1), 22-34.
- Yöndem, S. (1992). Eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde anadal gitar eğitimi nasıl olmalıdır?, *Yüksek Lisans Tezi*, Malatya: İnönü Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yöndem, S. (1998). Türkiye'deki mesleki müzik yüksek öğretim kurumlarında klasik gitara uyarlanmış türkü kaynaklı eğitim müziklerinin öğretiminde ve seslendiriminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doktora Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Zelenak, M. S. (2011). Self-efficacy in music performance: Measuring the sources among secondary school music students, *Unpublished Doctoral Thesis*, University of South Florida, Tampa, Florida.

EKLER

Ek 1: Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği İzin Yazısı

Tarih: 14.11.2017

Konu: Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanma izni

Doç. Dr. Demet GİRGIN

demetgirgin@balikesir.edu.tr

Balıkesir Üniversitesi

Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

BALIKESİR

Sayın Demet GİRGIN,

“Müzik Öğretmenliği Klasik Gitar Öğrencilerinin Bireysel Çalgı (Gitar) Performansı Özyeterlik İnancılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmam kapsamında kullanmak üzere, geliştirmiş olduğunuz “Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği’ni” söz konusu tez çalışmam kapsamında uygulamak için izninizi istiyorum.

Ek bilgiye ihtiyaç duyarsanız bana aşağıdaki adresten ulaşabilirsiniz:

E-posta: ozcanakk@gmail.com

Tel: 0537 798 32 47

Adres: Örnek Mahallesi, Lemi Atlı Sokak, Kamuran Bey Apartmanı, 5/1 Ataşehir - İSTANBUL

Sizin için uygunsa, lütfen aşağıda verilen formu imzalayınız ve bir dijital kopyasını yukarıda belirttiğim e-posta adresine gönderiniz.

Saygılarımla,

Özcan AK

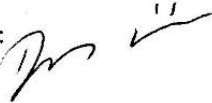
Yukarıda belirtilen kullanımı için izin verilmiştir:

Kullanıcı: Özcan AK

Adı ve Soyadı: Demet GİRGIN

Tarih: 14.11.2017

İmza:



Ek 2: Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği

Değerli öğrenci,

Aşağıda bireysel çalgınıza yönelik çalgı performansınıza ilişkin özyeterlik inancınızı ölçmeyi amaçlayan 20 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerden hiçbirini yanıtızsız bırakmayınız.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Özcan AK

Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Çalgı performansım konusunda yeterli olmadığını düşünürüm.					
2	Çalgı performansımdaki başarımdan dolayı bir etkinlik düzenleneceği zaman etkinlikte yer alacak kişiler arasında çevremdekilerin aklına gelen ilk isimlerden biriyimdir.					
3	Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerde kendimi yeterli hissetmediğim için kolay eserleri çalmayı tercih ederim.					
4	Çalgı performansımı çevremdekiler dinlemek istediğinde kendimi yeterli hissetmediğim için genellikle performansımı sergilemek istemem.					
5	Çalgı performansım sırasında küçük hatalar yapmaktan korkarım.					
6	Çalgı performansımın mesleki yaşamımda etkili olarak kullanabileceğim düzeyde olduğunu düşünüyorum.					
7	Kendi çalgı performansımı benimle aynı yeteneğe sahip olan kişilerle karşılaştırırım.					
8	Çalgı performansı konusunda özel bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum.					
9	Çalgı performansı konusunda çevremdeki pek çok kişiden iyiyim.					
10	Çalgı performansım konusunda olumsuz bir durumla karşılaşsam hemen yılmıya düşerim.					
11	Çalgı performansımın akademik kariyer yapabilecek düzeyde olduğunu düşünüyorum.					
12	Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerden önce sinirli ve gergin olurum.					
13	Çalgı performansı konusunda başarılı olmanın benim için imkansız olduğunu düşünüyorum.					
14	Çalgı performansım sırasında başarısız olacağımı düşündüğüm için çok heyecanlanıyorum.					
15	Çalgı performansı konusunda arkadaşlarım kadar başarılı değilim.					
16	Çalgı performansımın yarışmalara katılabilecek düzeyde olduğunu düşünürüm.					
17	Çalgı performansımdaki başarımdan dolayı çevremdekilerin benden beklentisi çoktur.					
18	Çalgı performansı konusunda bölümdeki en başarılı öğrencilerden biri olduğumu düşünüyorum.					
19	Arkadaşlarım için zor olan eserleri çalmak benim için çok kolaydır.					
20	Çalgı performansımı sergileyeceğim bir etkinlik düzenlemek benim için çok kolay bir iştir.					

Ek 4: Araştırmanın Yapıldığı Üniversitelerden Gelen İzin Yazıları

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı - Lisansüstü
15.12.2017 09:52 - 76127911-302.08.01-E.4389
01538003



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 76127911-302.08.01-**E.4389**
Konu : Tez Çalışması Uygulama İzni (Özcan AK)

15/12/2017

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 01.12.2017 tarihli ve 16110545-300-E.1700356201 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Özcan AK'ın "Müzik Öğretmenliği Klasik Gitar Öğrencilerinin Bireysel Çalgı (Gitar) Performansı Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezinin uygulama çalışmasını Üniversitemizde yapma isteği anket formunun 20 (yirmi) adet çoğaltılarak bizzat kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Tar	22-12-2017
Sayı	17003.75779
Bürcs	302.08.01

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR.
15.12.2017

Mustafa ALVER
Öğrenci İşleri Şefi

Öğrenci Daire Bşk
2-12-2017
M.B.

61080 - Trabzon - TÜRKİYE

Tel: 04623772244

Faks: 04623257973

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat
Mustafa ALVER
ktuogradming@ktu.edu.tr

Sayfa

1 / 1



e-imzalıdır

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidinde <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:76127911-302.08.01-E.4389 ve Barkod Num.:1538003 bilgileriyle erişebilirsiniz.



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14.03/
Konu : Tez Uygulaması(Özcan AK)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 01/12/2017 tarih ve 1700356201 sayılı Özcan Akın uygulama izin yazısı konulu yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özcan AK'ın, Yrd. Doç. Dr. A. Aylin CAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Müzik Öğretmenliği Klasik Gitar Öğrencilerinin Bireysel Çalgı(Gitar) Performansı Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde uygulaması Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Erol AYAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

TC MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	11-01-2018
Sayı	1800010281
Bürosu	302.14.03

Oğr. İşl. Daire Başkanı
10.01.2018
M.B.

Mevcut Elektronik İmzalar

EROL AYAZ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü - Rektör Yardımcısı) 08/01/2018 19:07

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebelge.ibu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE8R3JM17

(KEP)

İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gököy / Bolu
Telefon No: (0 374) 253 46 84
E-Posta: oideb@ibu.edu.tr

Faks No: (0 374) 253 46 43
İnternet Adresi: <http://www.oideb.ibu.edu.tr/>

Bilgi İçin: Nuray BALKAN
Unvan: Bilgisayar İşletmeni



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/12/2017-E.50216



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 52899066-044-
Konu : Anket Çalışması - Özcan AK

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Marmara Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 01.12.2017 tarih ve 161105545-300-E.1700356201 sayılı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özcan AK'ın "Müzik Öğretmenliği Klasik Gitar Öğrencilerinin Bireysel Çalgı (Gitar) Performansı Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile yapma isteği Bölümümüzce incelenmiş olup, anketi kendisinin yapması ve anket tarihinden en az iki hafta önce Bölümle iletişime geçmesi koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Dekan

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/01/2018-E.1282



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 83558247-300-1282
Konu : Araştırma izni

10/01/2018

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 15/12/2017 tarihli ve 45004 sayılı yazı,

İlgi yazı ile, Marmara Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının Özcan AK'ın Uygulama İzni le ilgili ilgi yazısı ve ekleri incelenmiş olup bölümümüzde tezinin uygulama aşamasını yapmasında sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini bilgilerinizi arz ederim.

Doç. Dr. Hatice Kübra ERGİN
Bölüm Başkanı

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BE8A3NE8H

Adres:Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Osmanbey Kampüsü 63000
Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3466 Faks0414 318 3646
e-Posta:egitimfakultesi@harran.edu.tr Elektronik Ağ:<http://egitim.harran.edu.tr/>

Bilgi için: Cemil AKSAK
Unvanı: Bölüm Sekreteri
Dahili No: 0414 318 3664

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır