



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN ÇALGIYA  
YÖNELİK BENLİK ALGILARI İLE SÜREKLİ OPTİMAL  
PERFORMANS DUYGU DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Gizem ARICI**

**Danışman**

**Doç. Dr. Bahar GÜDEK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ocak, 2019**

## TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

### YAZARIN

Adı : GİZEM

Soyadı : ARICI

Bölümü : MÜZİK EĞİTİMİ

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examination of Relationship Between Sense of Self-Regarding Musical Instrument and Permanent Optimal Performance Emotional States of Students Who Have Professional Musical Education

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gizem ARICI

İmza:

## KABUL VE ONAY

**Gizem ARICI** tarafından hazırlanan “**Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Güzel Sanatlar Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Bahar Güdek

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi .....

**Başkan:** Prof. Dr. Damla Bulut

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi .....

**Üye:** Doç. Dr. Köksal Apaydınlı

Müzik Anasanat Dalı, Ordu Üniversitesi .....

Bu tezin **Güzel Sanatlar Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_/\_\_/\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



*Eşime ve Oğullarıma...*

## TEŐEKKÖRLER

Müziğin hayatıma girmesinde çok büyük payı olan ilk müzik öğretmenim, rahmetli halam Figen ERDEVECİLER'e; beni büyüten, desteklerini esirgemeyen babaannem Nesrin ERDEVECİLER'e ve teyzem Sevim TURAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin her aşamasında bilgisi ve desteğiyle bana yol gösteren sevgili danışmanım Doç. Dr. Bahar GÜDEK'e ve araştırmanın anket aşamasının gerçekleştirilmesinde yardımları olan ilgili bölümlerin öğretim elemanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın tüm sürecinde manevi desteğini ve yardımlarını eksik etmeyen biricik eşim Mehmet Arif ARICI'ya ve oğullarım Arman Saygın ARICI ile Uygur Umut ARICI'ya teşekkür ederim.

# MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN ÇALGIYA YÖNELİK BENLİK ALGILARI İLE SÜREKLİ OPTİMAL PERFORMANS DUYGU DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Yüksek Lisans Tezi**

**Gizem ARICI**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ocak, 2019**

**ÖZ**

Bu araştırmada, mesleki müzik eğitimi alan bireylerin çalgıya yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın ölçekleri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmış olup, örneklemini Türkiye'nin yedi bölgesinde bulunan çeşitli illerdeki 13 üniversitenin Konservatuvar müzik bölümleri ve eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dallarının 2. , 3. ve 4. sınıf lisans düzeyinde eğitim gören toplam 589 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bilgi elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerini ölçmek için Karabulut ve Tufan (2014) tarafından geliştirilen, toplam 19 madde ve iki faktörden/boyuttan oluşan "Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği" ve öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumlarını ölçmek için ise Jackson ve Eklund (2002) tarafından geliştirilen ve Aşçı, Çağlar, Eklund, Altıntaş ve Jackson (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan 36 madde ve dokuz faktörden/boyuttan oluşan Durumluk ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 (SOPDDÖ-2) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerinin çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin yüksek ve olumlu olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet, ailenin eğitim durumu, mezun olunan

lise türü, çalgı çalma ve çalgı çalışma süresi, bireysel çalgı başarı puanı, konser performansının çalgıya yönelik benlik algısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin genel sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Sürekli optimal performans duygu durum düzeyi ile cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı türü, bireysel çalgı çalma / çalışma süreleri, çalgı başarı puanları, konser performansı sergileme eylemi arasında ilişki incelenmiş; değişkenler arasında farklılaşmalar gözlenmiş, anlamlı veriler elde edilmiştir. Müzik alanında sürekli optimal performans duygu durumunun diğer değişkenlerle ilgisinin ilk kez araştırıldığı bu tez çalışması nihayetinde öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algısı ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algısı olumlu yönde yükseldikçe sürekli optimal performans duygu durum düzeyinin de yükseldiği gözlenmiş ve elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler : Mesleki Müzik Eğitimi, Çalgıya Yönelik Benlik Algısı, Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu**

**Sayfa Sayısı : 128**

**Danışman : Doç. Dr. Bahar GÜDEK**



**EXAMINATION OF RELATIONSHIP BETWEEN SENSE OF  
SELF-REGARDING MUSICAL INSTRUMENT AND PERMANENT  
OPTIMAL PERFORMANCE EMOTIONAL STATES OF  
STUDENTS WHO HAVE PROFESSIONAL MUSICAL  
EDUCATION**

**MS Thesis**

**Gizem ARICI**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**January, 2019**

**ABSTRACT**

In this research, relationship between sense of self-regarding musical instrument and permanent optimal performance emotional states of students who have professional musical education has been examined. The research is conducted based on descriptive relational screening model. Sense of self-regarding their musical instruments and permanent optimal performance emotional states of the students who attended the research was compared in terms of several variables. Scales of the research were applied in 2017-2018 academic year, and the sampling comprised of 589 students studying at 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> undergraduate years of conservatoire music departments and music departments of faculty of education at 13 universities in various provinces in Turkey's seven regions. As data collection tool, "Personal Information Form" was used in order to receive information about the students' demographic characteristics. In order to measure their level of sense of self-regarding, "Sense of Self Scale Regarding Instrument" developed by Karabulut and Tufan (2014) comprising of 19 articles and two factors/dimensions in total was used. State and Permanent Optimal Performance Emotional State Scale-2 (SPOPESS-2) which was developed by Jackson and Eklund (2002) and translated into Turkish and of which validity and reliability tests were made by Aşçı, Çağlar, Eklund, Altıntaş and Jackson (2007) comprising 36 articles and nine factors/dimensions were used in order to measure students' permanent optimal performance emotional states. In the data obtained from the research, it has been observed that students having professional musical education have high and positive levels of sense of self regarding the instrument. It has been concluded that gender,

parental education level, type of high school they graduated, period of playing and studying an instrument, individual instrument success score and concert performance directly affect sense of self regarding the instrument. It has also been noted that the students' general permanent optimal performance emotional state levels are high. The relationship between permanent optimal performance emotional state level and gender, type of high school they graduated, individual instrument type, individual period of playing/studying an instrument, instrument success scores, act of giving a concert performance was examined; a differentiation between the variables was observed and significant data was obtained. As a result of this study examining the relation of permanent optimal performance emotional state with other variables in the musical field for the first time, it has been found out that there is a positive and significant relationship between the students' sense of self regarding their instruments and their permanent optimal performance emotional states. In other words, it has been noted that as the students' sense of self regarding their instrument increases in a positive way, permanent optimal performance emotional state levels also rises. Accordingly, several suggestions were presented based on the results obtained.

**Key Words** : Professional musical education, sense of self-regarding for an instrument, permanent optimal performance emotional state

**Number of Pages** : 128

**Advisor** : Doç. Dr. Bahar Güdek

# İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI .....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	III
KABUL VE ONAY .....	IV
TEŞEKKÜRLER.....	VI
ÖZ .....	VII
ABSTRACT .....	IX
İÇİNDEKİLER.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I.GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.1.1 Problem Cümlesi.....	4
1.1.2 Alt Problemler .....	4
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi .....	7
1.4 Sayıtlar.....	7
1.5 Sınırlılıklar .....	7
1.6 İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM .....	21
II. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	21
2.1 Çalgı .....	21
2.2 Çalgı Eğitimi ve Performans.....	22
2.3 Benlik ve Benlik Algısı.....	24
2.4 Çalgıya Yönelik Benlik Algısı.....	25
2.5 Güdülenme (Motivasyon).....	26
2.6 Dışsal ve İçsel Güdülenme.....	28
2.7 Hedonizm (Hazcılık).....	29
2.8 Optimal Performans Duygu Durumu .....	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	36
III. YÖNTEM .....	36
3.1 Araştırmanın Modeli.....	36
3.2 Evren ve Örneklem.....	37
3.3 Veri Toplama Araçları .....	39

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	40
3.3.2 Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği .....	40
3.3.3 Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği 2 (SOPDDÖ-2) ...	42
3.4 Verilerin Analizi.....	45
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>48</b>
<b>IV. BULGULAR.....</b>	<b>48</b>
4.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	48
4.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	49
4.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	51
4.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	51
4.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	53
4.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	55
4.7 Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	56
4.8 Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	57
4.9 Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Sonuçlar .....	59
4.10 Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	60
4.11 On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	62
4.12 On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	64
4.13 On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	66
4.14 On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.15 On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.16 On Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	73
4.17 On Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	76
4.18 On Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	79
4.19 On Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	83
4.20 Yirminci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	86
4.21 Yirmi Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	90
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>93</b>
<b>V.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>93</b>
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	93
5.2 Öneriler.....	101
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>103</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>111</b>
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu.....	111
Ek-2: Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği.....	112
Ek-3: Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2.....	114
Ek-4: Ölçek Uygulama İzin Belgeleri .....	116

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	8
Tablo 2.Genel Benlik Kavramı Hiyerarşik Tablosu İçinde Çalgıda Benlik Kavramının Yeri .....	26
Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı ...	37
Tablo 4. Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi .....	41
Tablo 5. Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği 2'ye İlişkin Güvenirlilik Analizi .....	43
Tablo 6. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği Puanları Üzerindeki Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov – Smirnov Testi.....	45
Tablo 7. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=589) .....	48
Tablo 8. Öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi (N=589).....	50
Tablo 9. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Ailenin Ortalama Aylık Gelirine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589). 51	
Tablo 10. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589).....	52
Tablo 11. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589).....	53
Tablo 12. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi (N=589) .....	53
Tablo 13. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Bireysel Çalgılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589).....	55
Tablo 14. Öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi (N=589) .....	56
Tablo 15. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Bir Önceki Yıl Bireysel Çalgı Başarı Puanı ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi .....	57
Tablo 16. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Bireysel Çalgılarıyla Konser Performanslarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi (N=589) .....	59
Tablo 17. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Bireysel Çalgıyı Günlük Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi .....	60
Tablo 18. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo .....	62
Tablo 19. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=589) .....	63
Tablo 20. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi (N=589) .....	64
Tablo 21. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumuna Ailenin Ortalama Aylık Gelirine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi .....	67

Tablo 22. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi .....	68
Tablo 23. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589) .....	70
Tablo 24. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi.	72
Tablo 25. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi .....	74
Tablo 26. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgılarını Çalma Süresi İle Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi .....	76
Tablo 27. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bir Önceki Yıllık Bireysel Çalgı Başarı Puanına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589) .....	79
Tablo 28. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgılarıyla Konser Performansı Sergilemelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi (N=589) .....	83
Tablo 29. Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgı Günlük Çalışma Süresiyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi .....	86
Tablo 30. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo .....	89
Tablo 31. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayıları..	90

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1: Jackson ve Csikszentmihalyi'nin optimal performans duygu durumu modeli .. 32
- Şekil 2: Öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanlar. 49
- Şekil 3: Öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerine ilişkin sıralı ortalama puanlar ..... 63
- Şekil 4: Öğrencilerin çalgılarına yönelik benlik algısı ile sürekli optimal performans duygu durumu düzeyi arasındaki ilişki..... 91



## SİMGELER VE KISALTMALAR

$\alpha$	Cronbach Alpha
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
ANOVA	Tek yönlü varyans analizi
Çev.	Çeviren
ÇYBAÖ	Çalgıya yönelik benlik algısı ölçeği
F	Tek yönlü varyans analizinde tablo değeri
GSL	Güzel Sanatlar Lisesi
K-S	Kolmogrov-Smirnov testi
M-W	Mann-Whitney U Testi
N	Öğrenci Sayısı
No	Sayfa Numarası
P	Anlamlılık Değeri
r	Korelasyon katsayısı
s	Sayfa Sayısı
sd	Serbestlik derecesi
ss	Standart Sapma
SOPDDÖ	Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
t	t- Testi tablo değeri
vb	ve benzeri



# BİRİNCİ BÖLÜM

## I.GİRİŞ

### 1.1 Problem Durumu

“Öğrenme, bireyde yaşantılar sonucu oluşan kalıcı izli davranış değişikliğidir” (Selçuk, 2015, s. 23). Müzik eğitiminde öğrenme ise, müziksel davranış değişiklikleri kazandırma süreci olarak tanımlanır (Uçan, 1997). Müzik eğitimi alan bireylerin davranış değişikliklerini yansıtabildikleri en temel araçları çalgıdır. “Çalgı çalma, çalgı yoluyla insanın kendisine özdeşleşip bütünleşmesine kaynaklık eder. Duyguları ifade etmede ve bireylerin toplumsallaşmasında etkin rol oynayan müzik sanatının önemli bir boyutudur” (Uslu, 1996, s. 105).

Çalgı, müziksel algının hissedilmesinde ve keşfedilmesinde önemli bir rol oynar. Ancak bu algıyı asgari düzeyde yakalayabilmek için dahi bireyin çalgısına yönelik zihinsel ve bedensel hakimiyetinin belirli bir düzeyde olması gerekmektedir. Müziksel öğrenme aşamalarında yeterli psikomotor becerileri kazanması ve bunları sağlayabilmek için belirli bir disiplinle düzenli olarak çalgısı ile çalışması, dolayısıyla çalgı çalışmaya periyodik bir süreç ayırması da önemlidir.

Bireyin çalgı performansını değerlendirmesi, kendi çalgısına karşı tutumu sanatçının içsel tatmini üzerinde etkili olmaktadır. Müzik sanatı, insanın psikolojik dünyasının ve ifadesinin çalgı performansına yansımalarıyla ortaya çıkmakta, müzisyen / enstrümanist sahip olduğu çalgı yeteneğini korumak ve geliştirmek için çaba sarf etmektedir. Birey, içinde bulunduğu toplumsal kitle içinde kendisinin nasıl algılandığını değerlendirmekte ve bu değerlendirme sonucu oluşan algı müzisyenin / müzik eğitimi alan bireyin başarısında etkili olmaktadır. Dolayısıyla bireyin kendisiyle ilgili tutumunun, benlik algısı kavramıyla da özdeşleşmektedir.

Benlik algısı, bireyin kendisi hakkındaki fikir ve düşünceleri olarak özetlenmektedir (Yıldız ve Fer, 2008). “Çalgıya yönelik benlik algısı kişinin kendisini çalgısında nasıl algıladığı olarak tanımlanabilir. Kişinin çalgısında daha başarılı olup olamayacağına olan inancı, yeteneğinin farkında olması, gelecekte neler yapabileceğini

tanımlayabilmesi ve istekliliği de çalgıya yönelik benlik algısı tanımının içinde yer alan kavramlardır” (Karabulut, 2014, s. 20).

Mesleki müzik eğitimi alan bireylerin eğitim sürecinde, çalgı eğitimi zorunlu tutulmakta ve etkin bir şekilde yer almaktadır. Çalgı eğitimi zorunlu olsa da, bireylere eğitim sürecinde kendi çalgılarını seçme şansı tanınmaktadır. Kişisel olarak yapılan bu tercihin bireye dönütünde; bireylerin benlik algıları, içsel ve dışsal güdülenmeleri, sosyo-ekonomik ve kültürel konumları, seçtikleri çalgıya hazırbulunuşlukları, çalgıyla geçirdikleri zaman ve tecrübeleri ile eğitim sürecindeki performans değerlendirmeleri (sınav / konser / etkinlik vb.) gibi önemli faktörlerin büyük ölçüde belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Müzik eğitimi her ne kadar genel bir yapıya sahip olsa da, bu bağlamda özelleşir. Bu bireyler, genel müzik eğitimi içerisinde kendilerine kişisel bir alan bulabilme, kendilerini gerçekleştirebilme, kabiliyet ve mesuliyetlerini kullanarak varlıklarını muhafaza edebilme eğilimi gösterirler. Sanatkâr bu ruh haliyle güdülenir ve çalgı bireyi eğitim hedeflerine götüren mühim bir uyarıcı haline gelir.

Güdülenme, kişiyi belirli bir eyleme doğru yönlendiren içsel ve dışsal uyarım durumudur. Organizmanın dürtü ya da ihtiyaçların etkisiyle harekete hazır hale gelerek amaca yönelik davranışta bulunmasına ve amaca ulaştıktan sonra rahatlamasına, haz duymasına güdülenme denir (Gould, Dieffenbach ve Moffett, 2002).

Sage’e (1984) göre güdülenme; kişinin çabasının yönünü ve yoğunluğunu anlatır (aktaran Altıntaş, 2010). “İçsel güdülenme; bireyin kendi isteği, merakı, arzuları doğrultusuyla bir davranışı yerine getirmesidir. Dışsal güdülenme ise, bireyin onay görmek, bir amaca ulaşmak, sergileyeceği davranışın sonucunda bir kazanımı sağlamak dürtüsüyle bir davranışı yerine getirmesidir” (Selçuk, 2015, s. 28).

Davranışın temelinde yatan güdülenme kavramına ilişkin birbirinden farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Güdülenme durumu için tarihsel gelişim çerçevesinde genellikle davranışı başlatan nedenlerden biri hedonist haz ilkesidir. Güdülenme konusundaki çalışmalarda araştırmacıların çoğu hedonist haz ilkesini benimsemiştir. Bu ilkeye göre organizmanın eylem organizasyonu hazzaya yöneliktir ve davranışın amacı haz duyarak gerilimi azaltmaktır (Altıntaş, 2010).

Müzisyen sahneye çıktığında hem ruhen hem bedenen vâir olur. Müzik bilincine sahip müzisyen konser sırasında yaptığı işe tam olarak odaklanır; bu sayede yıkıcı düşünceler,

duygular ve görüntülerden uzaklaşarak müzik yapma eğilimini muhafaza eder. Müzik bilinci uzun deneyimler sonucu elde edilir. “Bu bir gelişim sürecidir ve iki nokta üzerinde yoğunlaşmak gerekebilir: Müzisyen, temel duyularını nasıl tamamen müzikle dolduracağını öğrenir. Müzisyen, duyularından herhangi biri müzikten uzaklaştığında fark etmeyi öğrenir. İkinci adım, sahnede dikkat dağıldığında tekrar toplamaya yardımcı olur” (İlhan, 1999, s. 54).

Bireyin sergilediği her performans anlık gelişir. Özellikle sahne ortamında, kaygı, stres, endişe gibi olumsuz duygu durumları icracının odaklanmasını zorlaştırabilir ve performans sırasında istenilen müziksel hazza ulaşmasını engelleyebilir. Oysaki birey müzik performansı sergilerken, kendini tamamen müziğe bırakabilmeli, hiç bir şey düşünmeden sadece güzel müzik yapmanın verdiği doyumunu yakalayabilmelidir.

Csikszentmihalyi (1975) yaptığı görüşmelerin sonucunda yoğun olarak bir işle ilgilenme ve haz almayı “optimal performans duygu durumu” olarak adlandırmıştır. “Optimal performans deneyimi sonucu oluşan bu duygu durumu spor, sanat ve iş gibi birçok aktivite sırasında kişi tarafından yaşanabilmektedir” (Aşçı, Çağlar, Eklund, Altıntaş ve Jackson, 2007, s. 183).

Bireylerin geçmişe yönelik olumlu iyi oluş düzeylerine sahip olması, geleceğe yönelik olarak bireylerin iyimser ve umut içerisinde olmalarını, içinde buldukları an itibarıyla ise optimal performans duygu durumu / akış (flow) ve mutluluk duygusunu hissetmelerini sağlamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Optimal performans duygu durumu kavramı kişinin yaptığı aktivite ile yetenekleri arasında bir uyumun olduğunu ifade eden, insanın yaptığı aktiviteye ancak tamamen dâhil olduğu zaman hissettiği bütüncül bir his ve keyifli bir durumdur (Csikszentmihalyi, 1990).

Optimal performans veya doruk performans, psikolojik bir durumu ifade etmekten ziyade bireyin belirlenen standartları başarmasıdır. Optimal performans deneyimi, optimal performans duygu durumu ile yakından ilişkilidir ve bireyin doruk performansı yaşamasıdır. Her zaman optimal performans deneyimi, optimal performans duygu durumunun oluşmasına neden olmaz (Jackson, 1996). Bu bağlamda, optimal performans duygu durumu ele alındığında, bireyin yapmış olduğu görevin içinde kaybolması, görev üzerinde bilişsel yeterliliği ve kontrolü olduğunu hissetmesi, ve yaptığı aktiviteden almış olduğu içsel haz ve zevk olarak tanımlanabilir (Moneta, 2004).

Sürekli optimal performans duygu durumu üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla spor ve egzersiz alanında yoğunlaşmış olmakla birlikte, Çetinkalp'in (2011) çalışması ise sürekli optimal performans duygu durumu ile ilgili sanat alanında yapılabilecek çalışmalara bir örnek teşkil etmektedir. Sanatın can damarlarından birisi olan müzik alanında, sürekli optimal performans duygu durumunun / akışın Türkiye'de basılıp yayınlanmış herhangi bir çalışması bulunmamaktadır. Sergileyeceği performans sırasında akışı deneyimleme ihtimali olan icracının temel aracı çalgısı olacaktır. Dolayısıyla bireyin çalgıya yönelik benlik algısı, sürekli optimal performans duygu durumunun oluşmasında bir etkidir ve araştırılmaya değerdir. Söz konusu etkinin araştırılması ve alt boyutlarıyla incelenebilmesi, akış deneyiminin etkenlerinin ve çalgıya yönelik benlik algısının akışa tesirinin ortaya konması açısından da bu araştırma önem taşımaktadır.

Bu bağlamda mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı ile başarıları, optimal performans duygu durumu, optimal performans sergilemesi arasında bir ilişki bulunabileceği öngörülmektedir. Bu öngörüden yola çıkılarak yapılan bu çalışmada, bireylerin; cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, ailenin eğitim durumu, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı türü, çalgı çalma ve çalışma süreleri, konser performansı sergileme eylemi ve demografik özelliklerinin hem benlik algılarına hem de sürekli optimal performans duygu durumlarına yönelik incelemesi ele alınmış ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesinde önemli rol oynadığı düşünülmüştür.

### **1.1.1 Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın ana problem cümlesi, "Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

### **1.1.2 Alt Problemler**

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin;

1. Çalgıya yönelik benlik algıları düzeyi nasıldır?
2. Çalgıya yönelik benlik algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Çalgıya yönelik benlik algıları, ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Çalgıya yönelik benlik algıları, ailenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Çalgıya yönelik benlik algıları, mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Çalgıya yönelik benlik algıları, kullandıkları çalgının türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Çalgıya yönelik benlik algıları, çalgılarını çaldıkları süreye göre (yıl olarak) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Çalgıya yönelik benlik algıları, çalgı başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Çalgıya yönelik benlik algıları, bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Çalgıya yönelik benlik algıları, günlük çalgı çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri nasıldır?
12. Sürekli optimal performans duygu durumları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Sürekli optimal performans duygu durumları, ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Sürekli optimal performans duygu durumları, ailenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Sürekli optimal performans duygu durumları, mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

16. Sürekli optimal performans duygu durumları, kullandıkları çalgının türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
17. Sürekli optimal performans duygu durumları, çalgılarını çaldıkları süreye göre (yıl olarak) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
18. Sürekli optimal performans duygu durumları, çalgı başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
19. Sürekli optimal performans duygu durumları, bireysel çalgıları ile konser performansını sergilemiş olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
20. Sürekli optimal performans duygu durumları, günlük çalgı çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
21. Çalgıya yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Sahada daha önce yapılan araştırmalarda müzik eğitiminde performansın; dikkat, hafıza, motor beceriler, fiziksel özellikler, duygusal boyutlar, performans içeriği gibi çeşitli parametreleri içermesi ve mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin sınav, prova, konser vb. durumlarda performans gösterme zorunluluğunun kaygıyı arttırdığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla kaygıyı en aza indirgemenin ve heyecanla başa çıkabilmenin, öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları ve sürekli optimal performans duygu durumunu tecrübe edebilmesi ile ilişkili olup olmadığının tespiti gerekmektedir.

Bu bağlamda, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin sınav, konser, ders içi/ders dışı etkinlik vb. çalgı performansı sırasında çalgıya yönelik benlik algısının optimal performans duygu durumu ile ilişkisinin incelenmesi ve kullanılacak ölçeklerin alt boyutlarını da kapsayacak şekilde ilişkinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Mesleki bağlamda müzik eğitimi alan kişiler üzerinde “Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu ve Çalgıya Yönelik Benlik Algısı” üzerine bir çalışma yapma fikri, bilgi desteği sağlamak ve alana yeni çalışma disiplinlerinin girmesi gerekliliğini ortaya koymak, örneklemek düşüncesiyle oluşmuştur. Bu çalışma, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerde performans odaklı yaşanan doyumların çalgıya yönelik benlik algısına etkisini ve çalgıya yönelik benlik algısının bu doyumla ne sıklıkla ulaşmayı sağladığının tespiti açısından değerli olmakla, şayet bu ilişki müspetse ve mevcutsa bireylerin sergileyecekleri sınav / konser performanslarına ve benlik algularına katabileceği olumlu davranış değişiklikleri bakımından önem taşımaktadır. Gelecekte yapılacak olan çalışmaların temelini oluşturacak soruların belirlenmesi, konuların sınırlandırılması ve geçmişte yapılmış olan bilimsel çalışmalarla bağ kurulması açısından alana katkı sağlayacak olan bu çalışma müzik eğitimi sahasında Türkçe literatürde bu konuda yapılan araştırmaların az olması sebebiyle de önem arz etmektedir.

### **1.4 Sayıtlar**

Bu araştırmada,

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliğinin tam olduğu,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeğe içtenlikle cevap verdiği,
3. Örneklemin araştırmada evreni temsil ettiği,
4. Araştırmada kullanılan yöntemin, araştırmanın amacı ve konusu ile problemlerinin çözümüne uygun olduğu, temel sayıtlarından hareket edilmiştir.

### **1.5 Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Ölçüm araçlarının, çalgı çalan ve çalgısıyla performans sergileyen bireylerin tümüne uygulanması güç olduğundan, bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Dokuz Eylül

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik Anasanat Dalı, Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören toplam 589 öğrenci ile,

2. 2017-2018 eğitim-öğretim bahar döneminde, belirlenen üniversitelerin, 2., 3. ve 4. sınıfları ile,
3. Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliği ile,
4. Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### 1.6 İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırmanın konusu olan optimal performans ve çalgıya yönelik benlik algısı arasındaki korelasyonel ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışma bulunmamakla birlikte inceleme yönü açısından değişkenler tek tek ele alındığında muhtelif çalışmaların yapıldığı görülebilir. Aşağıda bu çalışmaları temel alan tezlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.İlgili Yayın ve Araştırmalar

Çalışma Tarihi	Çalışmanın Yazarı	Çalışmanın Adı	İnceleme Yönü	Çalışma Türü – Yeri
2002	Nihan YAĞIŞAN	Farklı Bir Alanın Sporcuları: Müzisyenler	Spor – Müzik	Makale – Ankara



2007	Sabahat ÖZMENTEŞ	Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme İle Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri	Çalgı - Performans	Doktora - İzmir
2011	Cemal Orhan ÇETİNKALP	Optimal Performans Duygu Durumu Ve Fiziksel Benlik Algısı: Dansçılar Üzerine Bir Çalışma	Optimal Performans Duygu Durumu / Benlik algısı	Y. Lisans - İzmir
2011	Elif Nilay ADA	Beden Eğitimi Derslerinde Güdüsel İklim ve Güdülenmenin Optimal Performans Duygu Durumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	Optimal Performans Duygu Durumu / Güdülenme	Doktora - İzmir
2012	Duygu TURAN ENGİN	Müziyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumları ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi	Çalgıya Yönelik Tutum / Güdülenme	Doktora - İstanbul
2012	Sevde MAVİ	Hızlı Tempo Müziğin Tekvandocular Üzerindeki Etkileri	Optimal Performans / Müzik	Y. Lisans - Ankara
2013	Selen KELECEK	Sporcuların Tutkunluk Düzeylerinin; Optimal Performans Duygu Durumu, Güdüsel Yönelim ve Hedef Yönelimini Belirlemedeki Rolü	Optimal Performans Duygu Durumu	Y. Lisans - Ankara
2013	Banu ERDEM	Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimine Dönük Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi	Bireysel Çalgı / Güdülenme	Y. Lisans- Erzurum
2014	Gülbahar KARABULUT	Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Genel Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Çalgıya Yönelik Benlik Algısı	Doktora - Ankara
2014	Ayşe KAYA GÖKTEPE	Dışavurumcu Sanat Terapinin Üniversite Öğrencilerinde Akış Durumu ve Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisi	Akış	Y. Lisans - İstanbul

2014	Nazmi BAYKÖSE	Sporcularda Kendinle Konuşma ve İmgeleme Düzeyinin Optimal Performans Duygu Durumunu Belirlemedeki Rolü	Optimal Performans Duygu Durumu	Y. lisans - Konya
2015	Aydan GÖZMEN	Elit Sporcularda Optimal Performans Duygu Durumunun Belirlenmesinde Beş Faktörlü Kişilik Özelliklerinin ve Mükemmeliyetçiliğin Rolü	Optimal Performans Duygu Durumu	Y. Lisans- İstanbul
2015	Atahan ALTINTAŞ	Sporcuların Zihinsel Dayanıklılıklarının Belirlenmesinde Optimal Performans Duygu Durumu, Güdülenme Düzeyi ve Hedef Yöneliminin Rolü	Optimal Performans Duygu Durumu / Güdülenme	Doktora - Ankara
2015	Gaye ERKMEN	Sosyal Fizik Kaygı, Nesnelleştirilmiş Vücut Bilinci ve Benlik Saygısının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Arasındaki İlişkiyle Bağdaştırıcı Etkisi	Optimal Performans Duygu Durumu	Doktora - Ankara
2017	Hatice Aslı BUDAK	Farklı Güdusel İklimlerde Performansın Ön Görücüsü Olarak Akış ve Duygusal Zeka	Akış	Y. Lisans - Manisa
2017	Aydın İLHAN	Egzersiz katılımcılarının psikolojik dayanıklılık, optimal performans duygu durumu ve güdülenme ilişkisi	Akış / Güdülenme	Doktora - İzmir
2017	Tolga KARAKAŞ	Sporcularda Algılanan Optimal Performans Duygu Durumu ve Sürekli Sportif Kendine Güven Duygusu ile Sportif Kimlik Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	Optimal Performans Duygu Durumu	Y.lisans Muğla
2018	Nihat ÇEŞMECİ	Yürüyüş Deneyimine Yönelik Akış Durumunun Algılanan Değere ve Davranışsal Niyete Etkisi	Akış	Doktora- Mersin

2018	Yücel SİRKECİ	Profesyonel Futbolcuların Antrenman Öncesi ve Sonrası Performans Beklenti ve Değerlendirmeleri ile Benlik Saygısı, Sporda Güdülenme ve Optimal Performans Duygu Durum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Optimal Performans / Güdülenme	Y. lisans- İstanbul
2018	Metehan METE	Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Özyeterlilikleri ile Çalgı Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Çalgı / Performans	Y. lisans - Erzurum
2018	Selda IŞKIN	Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Performans Kaygısı ve Öz Yeterlik Algısının Çalgı Başarısına Etkisi	Benlik Algısı / Çalgı / Performans	Y. lisans - İstanbul

Tablodan da anlaşılacağı üzere bu araştırmanın değişkenlerinden çalgıya yönelik benlik algısını Karabulut (2014) doğrudan çalışmıştır. Fakat fenomenolojik kuram ve özdüzenlemeli öğrenme adı altında çalgıya yönelik benlik kavramını temel alan diğer bir çalışma da Özmenteş (2007) tarafından yapılmıştır. Özmenteş ilgili çalışmasında çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ölçeği, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ölçeği, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ölçeği ve çalgıya yönelik görüşme protokolü gibi veri toplama araçlarından faydalanmıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında belirlenmiş eğitim fakültesi ve konservatuvar lisans bölümü öğrencilerinden oluşan toplam 380 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin onların yaşlarına, günlük çalışma sürelerine ve okumakta oldukları okullara göre önemli farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin taktik kullanımları gibi bilişsel ve üst bilişsel becerilerine; güdü, tutum, ilgi, görev-değer inançları ve özyeterlik gibi birçok duyuşsal özelliğin de eşlik ettiği araştırmacı tarafından saptanmıştır.

Engin (2012), araştırmasında müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirerek, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarını ve motivasyon düzeylerini , tutumları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi, kişilik özelliklerini belirlemeyi ve kişilik

özellikleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi de ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın örnekleme, oransız eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiş Konservatuvarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve güzel sanatlar liselerinde çalışan kişiler, orkestra müzisyenleri, profesyonel müzik eğitimi almamış olup müzikle profesyonel olarak ilgilenen 307 kişiden oluşmuştur. “Uzman Görüşü Formu”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği Formu” ve “Sıfat Tarama Listesi” olmak üzere toplam 5 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarının, demografik özellikler, çalgı ve meslek alt boyutlarında farklılaştığı gözlemlenmiştir. Ayrıca müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarıyla motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüş ve kişilik özellikleri ile çalgılarına yönelik tutumları arasında ilişki olduğu da belirlenmiştir.

Erdem (2013), yaptığı araştırma ile, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersine ilişkin motivasyon seviyeleriyle demografik faktörler arasındaki ilişkinin tespit edilmesini hedeflemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 80 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sınıf değişkenine ve seçilen bireysel çalgı türüne göre anlamlı farklılık gösterirken, mezun oldukları okul, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Anak öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı ve negatif bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bu durum araştırmacı tarafından, müzik öğretmeni adaylarının, yaş ilerledikçe bireysel çalgıya yönelik mesleki hedeflerinin azaldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Karabulut (2014), çalışmasını güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgıya yönelik benlik algıları ile genel benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yapmıştır. Araştırmanın ölçekleri 2013—2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’deki 62 adet güzel sanatlar lisesinin 11. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 1200 kişi tarafından cevaplanmıştır. Öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek için Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılan Coopersmith Özsaygı Envanteri Kısa Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları düzeyinin belirlenmesi içinde Karabulut ve Tufan (2014) tarafından geliştirilen çalgıya yönelik benlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Demografik değişkenlere ise araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu yoluyla ulaşılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre; çalgıya yönelik benlik algı düzeyinde cinsiyet değişkenine bakıldığında erkek öğrencilerde bu algı kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin ekonomik durumlarının çalgıya yönelik benlik algıları üzerinde bir etkisi olmadığı gözlemlenirken, annenin eğitim durumunun öğrencilerin benlik algılarında farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgesinde ki öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları diğer bölgelerde okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda çalgı başarı puanları ve çalgılarını çalma süreleri arttıkça, öğrencilerin benlik algılarının da arttığı ve üflemeli çalgı çalan öğrencilerin telli çalgı çalanlardan daha yüksek bir benlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Karabulut, yaptığı araştırmayla, öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları arttıkça benlik saygılarının da arttığını ve aralarında doğru orantılı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Mete (2018), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı özyeterlilikleri ile çalgı performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmasında ilişki tarama modelini kullanmıştır. İlk veri toplama aracı olarak çalgı performansı özyeterlilik inancı ölçeğini, ikinci veri toplama aracı olarak ise üzerinde araştırma yapılacak olan öğrenci grubunun lisans başarı düzeylerine ait not ortalamalarını kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan Erzurum, Erzincan, Malatya ve Ağrı'daki Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 2. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı özyeterliliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık yaratırken, cinsiyet ve lise değişkenlerinin ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı ve müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı özyeterliliklerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu tespit etmiştir. Ayrıca müzik öğretmeni adayının bireysel çalgı özyeterliliklerinin artışına paralel olarak çalgı performansındaki başarı düzeyinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Işkın (2018), araştırmasında, mesleki müzik eğitimi veren farklı kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin performans kaygısı ve özyeterlilik algısının çalgı başarısına etkisini

incelemiş ve yönteminde tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada kullandığı veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Çalgı Performansı Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği ve Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteridir. Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğrencilerinden oluşan toplamda 242 kişi oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, negatif performans algısının öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve eğitim fakültesi öğrencilerinin, negatif performans algısı düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğunu, güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin negatif performans algısı düzeylerinin ise Konservatuvar öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, çalgı performansı öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim gördükleri programa bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Bu araştırmanın ana hatlarından birini oluşturan optimal performans duygu durum diğer bir adıyla akış kavramını inceleyen ilgili araştırmaların çoğu spor alanında yoğunlaşmakta ve bu araştırmalar kendi alanlarında akış deneyimiyle ilgili inceledikleri detaylarla bu araştırmaya yön vermek adına önem kazanmaktadır. Bu sebeple spor alanındaki araştırmalardan bazıları, bu araştırmayla dolaylı bir ilişki sebebiyle ilgili araştırmalar kısmına bilgi amaçlı olarak dâhil edilmiştir.

Ada (2011), beden eğitimi dersine katılım güdü ve beden eğitimi dersinde algılanan güdusel iklimin, optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolünü araştırmıştır. Araştırmasında veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, durumsal güdülenme ölçeği, Beden Eğitimi Sınıflarında Öğrenme ve Performans Yönelimi Ölçeği ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 'yi kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir'in Balçova ilçesinde bulunan ve rastgele seçilen üç ilköğretim okulunda okuyan 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde toplam 536 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında yapılan analizler beden eğitimine katılım güdüsünde cinsiyet, spor yapıp yapmama ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Spora katılım türü açısından ise beden eğitimine katılım güdüsünde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Optimal performans duygu durum ile ilgili yapılan analiz sonuçlarına göre, optimal performans duygu durumunun alt boyutlarında cinsiyet, spor yapıp yapmama, spora katılım türü ve sınıf düzeyine göre

anlamli farklilik vardir. Ayrica beden eğitimine katılım gúdüsunün “optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolü” algılanan gúdüsel iklimden daha fazla bulunmuştur. Sonuç olarak, algılanan gúdüsel iklim ve beden eğitimine katılım gúdüsiyle, optimal performans duygu durumu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kelecek (2013), çalışmasında sporcuların tutkunluk düzeylerinin; optimal performans durumu, gúdüsel yönelim ve hedef yönelimini belirlemedeki rolünü araştırmıştır. Yapılan araştırmada Vallerand, Mageau, Leonard, Blanchard, Koestner, Gagne ve Marsolais (2003) tarafından geliştirilen “Tutkunluk Ölçeği”, Jackson ve Eklund (2002) tarafından geliştirilen “Optimal Performans Duygu Durumu Ölçeği”, Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere ve Blais’in (1995) “Sporda Gúdülenme Ölçeği”, Duda ve Whitehead’in (1998) “Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Ölçekler, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmaya katılan Ankara ilindeki takımlara yüz yüze görüşme yöntemi ile, Ankara dışındaki takımlara ise posta aracılığı ile gönderilerek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre takıntılı tutkunluk ve uyumlu tutkunluk, optimal performans duygu durumunun belirleyicisi olarak tespit edilmiştir.

Bayköse (2014), sporcularda kendinle konuşma ve imgeleme düzeyinin optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolünü inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmak için; Zervas, Stavrou ve Psychountaki (2007) tarafından Kendinle konuşmada motivasyonel ve bilişsel süreçlere ilişkin belirlenen boyutlarda bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiş, Türkçe’ye uyarlaması Engür (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan Kendinle Konuşma Anketi-KKA, Jackson ve Eklund (2002) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçe’ye uyarlaması Aşçı ve diğerleri (2007) tarafından yapılan Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği, son olarak da Hall (1998) tarafından geliştirilen ve Türkiye’ye uyarlaması Vurgun (2010) tarafından yapılmış olan Sporda İmgeleme Envanteri-SİE ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmaya 154 kadın, 227 erkek olmak üzere 381 sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; sporcuların kendinle konuşma ve imgeleme düzeylerinin optimal performans duygu durumunun önemli belirleyicileri olmasının yanı sıra, cinsiyet değişkeni açısından sporcuların kendileriyle konuşma düzeyleri arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Erkmen (2015), düzenli olarak egzersiz yapan kişilerin mükemmeliyetçilik, bedenle ilgili algıları ve optimal performans duygu durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 216'sı kadın ve 230'u erkek olmak üzere toplam 446 egzersiz katılımcısı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla demografik bilgi formu, çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği, kendini fiziksel tanımlama envanteri, sosyal görünüş kaygısı ölçeği ve sürekli optimal performans duygu durum ölçeği olmak üzere beş farklı ölçek kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, algılanan görünüm, sosyal görünüş kaygısı ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin doğrudan sürekli optimal performans duygu durumunu yordadığı tespit edilmiştir.

Gözmen (2015), elit sporcuların kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolünü araştırmış, çalışmanın ikincil amacı olarak ise bu psikolojik faktörlerin cinsiyet ve spor deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi hedef almıştır. Çalışmaya 119 kadın ve 144 erkek olmak üzere toplam 264 sporcu katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, kadın ve erkek sporcuların kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin optimal performans duygu durumunu anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Kadın sporcuların erkek sporculardan farklı olarak başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik düzeyinin optimal performans duygu durumu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Sporcuların mükemmeliyetçilik düzeylerinde ve optimal performans duygu durumlarında spor deneyimine göre anlamlı farklılık bulunurken; kişilik özelliklerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuç olarak; sporcuların kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin, optimal performans duygu durumunu belirlemede rol oynadığı tespit edilmiştir.

Altıntaş (2015), çalışmasının birinci amacı olarak “Sporda Zihinsel Dayanıklılık Envanteri”nin Türk popülasyonu için geçerliği ve güvenilirliğinin test edilmesini; ikinci amacı olarak ise farklı branşlardaki sporcuların zihinsel dayanıklılıklarının belirlenmesinde optimal performans duygu durumu, güdülenme düzeyi ve hedef yöneliminin rolünün incelenmesini ele almıştır. Analiz sonuçlarına göre, zihinsel dayanıklılık ile içsel ve dışsal güdülenme, görev yönelimi ve optimal performans duygu durumu arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

İlhan (2017), araştırmasında egzersiz yapan bireylerde psikolojik dayanıklılık, sürekli optimal performans duygu durumu ve güdülenme düzeyi arasındaki ilişkinin



incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda psikolojik dayanıklılığa ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman, katılımcıların cinsiyetlerine göre sadece sosyal kaynaklar alt boyutundaki puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kadın katılımcıların daha yüksek puana sahip olduğu, haftalık egzersiz sıklıklarına göre yapısal stil, gelecek algısı, kendilik algısı sosyal yeterlik ve sosyal kaynaklar alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Güdülenme düzeyine ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman, katılımcıların cinsiyetlerine göre sadece dışsal düzenleme alt boyutundaki puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve erkek katılımcıların daha yüksek puana sahip olduğu, haftalık egzersiz sıklığına göre sadece içe atımla düzenleme alt boyutundaki puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sürekli optimal performans duygu durumuna ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman, katılımcıların haftalık egzersiz sıklıklarına göre sürekli optimal performans duygu durumunun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Psikolojik dayanıklılık, sürekli optimal performans duygu durumu ve güdülenme ölçeklerinin arasındaki ilişki değerlendirildiği zaman, ölçek alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaş (2017), çalışmasında sporcularda algılanan optimal performans duygu durumu ve sürekli sportif güven duygusu ile sportif kimlik algısı arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler ekseninde ilişkilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların yaş ve sportif tecrübelerine ile sürekli sportif kendine güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Cinsiyete göre sporcu kimliği ve algılanan optimal performans duygu durumu puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sonuç olarak araştırmacı, sportif tecrübe ne kadar fazla olursa sürekli sportif kendine güven duygusu da o derece fazla olabileceğini ayrıca sürekli sportif kendine güven duygusu olan sporcuların sporcu kimlikleri ve optimal performans duygu durumlarında olumlu etkilenebileceği kanaatine varmıştır.

Budak (2017), yaptığı çalışmada farklı güdusel iklimlerde akış ve duygusal zekanın performansa olan etkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre; görev grubundaki katılımcıların test toplam zaman ve akış boyutları arasındaki ilişki görev zorluğu deneyimi ile oluşan modelin tur zamanlarındaki değişimi anlamlı bir şekilde açıklayabildiğini göstermiştir. Ego grubundaki katılımcıların test toplam zaman ve akış

boyutları arasındaki ilişki kontrol duygusu ve amaca ulaşma deneyimi ile oluşan modelin tur zamanlarındaki değişimi anlamlı bir şekilde açıklayabildiğini göstermiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların test toplam zaman ve akış boyutları arasındaki ilişki belirli geri bildirim ve göreve odaklanma deneyiminden oluşan modelin tur zamanlarındaki değişimi anlamlı bir şekilde açıklayabildiğini göstermiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, bir performans esnasında oluşturulan iklime bağlı olarak performansın ve akış alt boyutlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çeşmeci (2018), yürüyüş deneyimi özelinde bir araştırma yaparak yürüyüşteki akış durumunun, yürüyüşün algılanan değerini ve deneyime yönelik davranışsal niyetleri nasıl etkilediği; ayrıca algılanan değerinin deneyime yönelik ve destinasyona yönelik davranışsal niyetleri nasıl etkilediğinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Keşfedici faktör analizi sonucunda, yürüyüşteki akış durumunun üç boyutlu, yürüyüşün algılanan değerinin ise, iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ile yürüyüşteki akış durumu boyutlarının biri hariç, yürüyüşün algılanan değerini ve deneyime yönelik davranışsal niyetleri pozitif etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte deneyime yönelik davranışsal niyetlerin destinasyona yönelik davranışsal niyetler üzerinde güçlü pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yürüyüşün algılanan değerinin destinasyona yönelik davranışsal niyetlere pozitif anlamlı bir etkisi tespit edilememiş, deneyime yönelik davranışsal niyetlere ise sadece fonksiyonel değer boyutunun anlamlı pozitif etkisi olduğu saptanmıştır.

Sirkeci (2018), yaptığı çalışmada profesyonel futbolcuların antrenman öncesi ve sonrası performans beklenti ve değerlendirmelerinin benlik saygısı, sporda güdülenme ve sürekli optimal performans duygu durumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak; futbolcular ile teknik direktörün performans beklenti ve değerlendirmeleri arasında ki ilişkiye bakılmasını hedeflemiştir. Futbolcuların antrenman öncesi ve sonrası performans beklenti ve değerlendirmeleri sporda güdülenme, sürekli optimal performans duygu durumu ve benlik saygısı kısmen anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Futbolcular ile teknik direktörün performans beklenti ve değerlendirmeleri arasında anlamlı ilişki ve farklılık bulunmuştur.

Göktepe (2014), başka bir alanda akış durumunu incelemeyi ele alarak dışavurumcu sanat terapisinin akış durumu ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini değerlendirmiş ve İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde 1. sınıfta öğrenim gören 42 öğrenci üzerinde

çalışmayı uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre psikolojik iyi oluş ve akış durumu arasında anlamlı düzeyde korelasyon elde edilmemiştir.

Spor alanında yapılan bu çalışmalar optimal performans kavramını doyurucu incelemelerle ortaya koymuştur. Ancak akış deneyimi tanım olarak bir işle yoğun olarak ilgilenmeyi, doruk hazzı temsil eden ve sanata, dansa, müziğe oldukça uygun bir kavram olarak düşünülebilir. Araştırmamız bu varsayımın müzik alanında yapılan çalışmaların ilk örneklerinden olsa da, yakın bulduğumuz araştırmalar bulunmaktadır.

Yağışan (2002) çalışmasında müzik yapmanın (çalmak ya da söylemek) zihinsel bir eylem olduğu kadar –herhangi bir spor dalını gerçekleştirmede olduğu gibi- birtakım bedensel yapıların basit ve karmaşık hareketleriyle gerçekleştiğini söylemiştir. Çalışmasında, müzisyenler ile mesleklerini bedenleriyle icra eden profesyonel sporcuların bir anlamda hiçbir farkları olmadığı ve çoğu ortak noktada birleştikleri vurgulanmıştır. Yağışan (2002) her iki meslek grubunun da, şekil ve şiddeti farklı olsa da, hızlı, kapsamlı ve kondüsyon gerektirecek hareketleri içerdiğini ve sporcuların ve müzisyenlerin ortak noktalarının performanslarını bedenleriyle sergilemeleri olduğunu belirtmiştir. Kuvvet, koordinasyon, dayanıklılık, hız, gelişmiş refleksler gibi pek çok özelliğin bir sporcuda veya spor etkinliğinde görüldüğü kadar, etkili, güzel, kesintisiz ve rahat müzik yapabilmek için bir müzisyende bulunması gereken unsurlar olduğunun üzerinde durmuştur. Bu bağlamda, sporcularda bulunması gereken bu tür özelliklerin müzisyenler açısından da önemini irdelemiş ve iki grubu da bu kavramlar altında karşılaştırmıştır. Sonuç olarak, gerekli kavramların geliştirilmesine yönelik performans (çalma-çalışma) öncesi fiziksel hazırlığın önemi tespit edilmiştir.

Mavi (2012), araştırmasında hızlı tempo müziğin tekwondocular üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedef almıştır. Araştırmanın modeli öntest-sontest ve kontrol gruplu deneysel desendir. Çalışma grubunu milli takım düzeyindeki 8 kadın, 8 erkek olmak üzere toplam 16 sporcu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama tekniği olarak maç analiz formu ve Durumluk Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 kullanılmıştır. Sporcular birinci gün müzik dinlemeden 3 round maç yapmışlar ve maçın hemen sonrasında kendilerine verilen Durumluk Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 uygulanmıştır. İkinci gün kura yöntemi ile belirlenen deney grubundaki sporculara maçtan hemen önce, sporcu pasif durumda içsel motivasyonu yükseltme sürecinde (ring kenarında maça çıkmadan hemen önce) mp3 çalarla hızlı tempo mehter marşının remix

versiyonu 1 kez dinletilmiş ve hemen maça çıkarılmışlardır. Üç roundluk maçın bitiminde sporculara yeniden Durumluk Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 uygulanmıştır. Sporcuların maçları iki gün boyunca kameraya alınıp, geliştirilen maç analiz formuna göre değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda hızlı tempo müziğin taekwondocuların kontrol ve deney grubu arasında toplam teknik uygulama değerlendirmesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Çetinkalp (2011), yaptığı çalışmayla araştırmamıza en yakın ilgili araştırma kapsamına girmiştir. Dansçılar üzerine yaptığı çalışmanın amacı, dansçılarda optimal performans duygu durumu ve fiziksel benlik algılarını belirlemektir. Çalışmaya farklı dans türlerinde 166 erkek ve 236 kadın olmak üzere toplam 402 dansçı katılmıştır. Dansçıların yarışmacılık düzeylerinin amatörlükten profesyonelliğe değişmekte olduğunu belirtmiştir. Veri toplama aracı olarak dansçıların optimal performans duygu durumları ve fiziksel benlik-algı düzeylerini ölçmek için sırasıyla Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 Ölçeği ve Kendini Fiziksel Tanımlama Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, kadın katılımcıların koordinasyon, kuvvet ve dayanıklılık alt boyutu ortalama puanlarının erkek katılımcıların ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından koordinasyon alt boyutunun sürekli optimal performans duygu durumunun alt boyutlarının en önemli belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmaya derinlik kazandırmak ve kuramsal araştırmayla ilgili alt boyutların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla ilgili kavramlar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

#### 2.1 Çalgı

Çalgı müzik yapmak için kullanılan aletlere verilen genel isimdir. Çalgılar müziğin gelişiminde büyük rol oynamıştır. İnsanlar yaşamları boyunca doğada işittikleri sesleri, toplumsal ve öznel duyumsamalarını yansıtabilmek amacıyla farklı ölçü ve formlarda çalgılar geliştirmişlerdir. Günümüzde kullanılan birçok çalgı formu, gelişimini Rönesans dönemi sonlarında tamamlamıştır (Doğan, 2017). Çalgılar üfleli, yaylı, telli, tuşlu, vurmali çalgılar olarak gruplandırılır. Çalgı çalma, müzik alanında müziksel davranışları (becerileri) geliştirmeye, değiştirmeye yönelik sanatsal ve teknik çalışma sürecidir (Kaptan, 2007).

Çalgı çalmanın zorlu ve konsantrasyon gerektiren yoğun bir süreç olduğu bilinmektedir. Çalgı çalmada güçlüklerin üstesinden gelmek için alıştırma yapma zorunluluğunu bildiren Ercan (1999), bu alıştırma sürecinin uygun yöntemlerle ilginç ve bilinçli hale getirilmesinin önemini de vurgulamıştır.

“Bir müzisyen, performans hayatı boyunca bu çalgı unsurunu en iyi şekilde kullanabilmeye ve icra edebilmeye çaba gösterir. Şüphesiz ki bu zorlu süreci en verimli ve pratik kullanmak esas amaçtır. Bir çalgının iyi kullanılmasının etkinliği tartışılmaz bir durumdur” (Erdoğan, 2013, s. 2).

Her bireyin çalgısına olan ilgisi, sevgisi, çalışma süresi, çalışma şekli ve tekniği, bedeniyle çalgısı arasındaki uyumu, çalgısına ve çalgısıyla arasındaki ilişkiye yönelik farkındalığı ve tutumu çalgıda gelişim sürecini etkileyen önemli unsurlardır. Çalgı çalma eyleminde zihin ve beden aktif olarak kullanılır. Dolayısıyla bireylerin

sergiledikleri çalgı performanslarının kişiden kişiye farklılık gösterdiği ve bu farklılıkta çalgı ile zihnin ve bedenin uyumunun da oldukça önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu performansın istenilen düzeye ulaşabilmesinde ise en önemli faktörlerden birinin alınan çalgı eğitimi süreci olduğu bilinmektedir.

## **2.2 Çalgı Eğitimi ve Performans**

“Çalgı eğitimi; çalgıyla ya da çalgılarla, bireysel ya da toplu olarak yapılan; bireyi çalgı aracılığıyla yetiştirme, geliştirme; müzikte ve müziksel anlamda içeriği bulunan istendik davranışlar kazandırabilme eğitimi olarak nitelendirilebilir” (Uslu, 1998, s. 27).

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, 2006).

Akgül'e (2007) göre de çalgı eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini bir bütün halinde ele alır. Bu eğitim yolu ile birey teknik bilgi ve beceriler ile estetik değerler kazanır. Kültürel yaşamı zenginleşir. Böylece eğitimin amaçladığı yaratıcı, araştırmacı, yorumlayıcı, eleştiren ve kendine güvenen bireyler yetişir.

“Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi sayesinde, öğrencilerin müzik bilgileri arttırılmakta ve çalgı çalma yoluyla müzik yapmaları hedeflenmektedir” (Özen, 2004, s. 60).

Çalgı eğitimi, çeşitli amaçlar ve hedefler doğrultusunda, farklı kurumlarda, değişik düzey ve hazır bulunuştaki öğrencilere verilen yaygın bir müzik eğitimi dalıdır. Çalgı eğitimleri boyunca kişilerin seviyesine uygun bir repertuarın ona sunulması ve eğitiminin onun hazır bulunuşluk ve seviyesine uygun biçimde gerçekleştirilmesi, kişinin performansını yükseltecek, daha etkili öğrenmesini sağlayacak bir başka önemli etken olarak görülebilir (Özmenteş, 2013).

“Çalgı eğitiminin temel gayesi, teknik ve müzikalite açısından gelişmiş öğrenciler yetiştirmekle birlikte diğer taraftan çalgılarını müziğin ve müzik eğitiminin her alanında fonksiyonel olarak kullanabilen müzisyenler yetiştirmektir” (Coşkuner, 2007, s. 2).

Özen (2004), çalgı eğitiminde öğrencinin başarısını etkileyen faktörleri şöyle sınıflandırmıştır:

- Çalgı çalmaya istekli olmak,
- Çalgıyı tanımak ve sevmek,
- Zamanı iyi kullanmak, verilen ödevleri düzenli ve gerektiği biçimde çalışmak,
- Öğretmeniyle iyi iletişim kurmak.

Müzik eğitiminde çalgı eğitimi, işleniş şekli dolayısıyla öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisinin çok olduğu düşünülen ve öğrencinin çalgısını herkesin karşısında kendini ifade edeceği bir araç olarak kullanacağı için duyuşsal davranışların gelişmiş olması gereken bir derstir. Müzik eğitiminin bir parçası olan çalgı eğitiminde öğrencinin çalgıya yönelik sağlıklı gelişimine yardımcı olacak kişi çalgı öğretmenidir. Galamian'a (1999) göre çalgı öğretmeni aynı zamanda iyi bir psikolog olmalıdır. Otacıoğlu (2009), çalışmasının sonuçlarına dayanarak çalgı eğitiminde, kişinin kendine olan güveni, yeterliliği ve benlik saygısı düzeylerinin yüksek olmasının önemli olduğunu, kendini doğru ifade edemeyen, kapasitesinin farkında olmayan ve özgüveni ve mesleki yeterliliği eksik bir müzisyen ve eğitimcinin mesleğinde başarılı olmasının beklenemeyeceğini savunmuştur.

“Bir çalgıyı öğrenme süreci, çalgıyı çalma becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır” (Schleuter, 1997, s. 65). Bu kazanılması gereken beceriler ise çalgı eğitiminde performans olarak tanımlanabilir.

“Performans, kazanılan beceri ürünlerinin sergilenmesi anlamında kullanılır. Çalgı eğitiminde ise yapma, icra, yerine getirme, konser, başarı, elde edilen sonuç, randıman anlamlarına da gelmektedir” (Tufan, 2000, s. 104).

Çalgı eğitiminde çalgıyı çalışma süreci, çalgı becerisinin gelişimi açısından en temel eylemlerden biri olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin çalgısını nasıl çalıştığı, kullandığı çalışma taktikleri ve bilinçli çalışma alışkanlıkları onun performansını önemli derecede etkileyen etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Özmenteş, 2008).

Çalgı eğitimi ve performans arasında bir bağ kurulduğunda; birey tarafından gerçekleştirilen performanslar, alınan eğitimin geldiği düzeyin sergilenmesini sağlayan önemli bir belirleyici ve dönüt olabilir. Bu noktada bireylerin yaklaşımlarının ve tutumlarının da önem kazandığını söylenebilir. Eğer bireyin kendine ait öznel tutumlarından bahsediliyorsa, bu tutumlar benlik algısı kavramıyla ilişkilendirilebilir. Bu doğrultuda bireyin benlik algısının, çalgı performansı üzerinde etkili olduğu kanaatine varılabilir.

### **2.3 Benlik ve Benlik Algısı**

Benlik, bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı bir takım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemidir (Tan, 1970).

İnsanın kendi kişiliğine ilişkin kanıların toplamı, kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Benlik kişiliğin öznel yanıdır (Köknel, 1982).

Benlik, düşünme ve öğrenme gibi süreçleri içeren ego kavramından farklı olarak bireyin fenomenal algı alanında “bana ait” diyebileceği her şeyi içerir. İnsan yaşamı boyunca birçok eylemde bulunur ve bu eylemleri ile ilgili çeşitli duygular yaşar; kendisini değişik durumlarda sınavarak, bazı işleri iyi, bazılarını ise iyi yapamadığını görür. Böylece yaşanan, hissedilen şeyler benliği oluşturur. Benlik bireyin öznel yanıdır. Bu anlamda benlik varoluş kuramına çok yaklaşmaktadır. Tanımlama ve değerlendirme öğelerinden oluşan “ben” kavramı kişinin yalnızca kim olduğu değil, aynı zamanda ne olduğu, neler yapabileceği ile ilgili görüşleri de kapsamaktadır (Bogenç, 1998).

Benlik hakkındaki baskın ve baskın olmayan duygu ve düşünceler, bireyin benlik algısını oluşturur. Benlik algısı iki temel boyutta ele alınabilir. Bunlardan ilki, bireyin kim ve ne olduğu hakkındaki düşünceleri ve değerlendirmelerine ilişkin “özel benlik” algısıdır (örneğin, “ben dürüst bir kişiyim”). İkinci boyut ise bireyin başkalarının gözünden nasıl algılandığına ilişkin düşünceleri “genel benlik” algısıdır (Franzoi, 1999).

Benlik algısı kavramı “bireyin kendini kavraması, kim ve ne olduğunu bilmesi, taşıdığı nitelikleri, yetenekleri, ilgileri, sorumlulukları, amaçları, değerleri ve tutumları olarak tanımlanabilir. Benlik kavramının ana öğelerini kişinin kendisi ile ilgili olarak sahip olduğu temel yetenekler ve benlik ilgisi hakkındaki tutumları oluşturmaktadır. Bu durumun göstergeleri, kişinin bir konu, iş, obje ya da davranışla ilgili olarak



“yeterliyim” ya da “yeterli değilim” veya “seviyorum / hoşlanıyorum” ya da “sevmiyorum / hoşlanmıyorum” gibi yargıları içeren odak niteliğindeki kanaatleridir (Bayat, 2003).

Benlik algısı kavramı insanın hayatındaki kendine ait her alanda olumlu ya da olumsuz kanaatler olarak barınmaktadır. Dolayısıyla müzikle ilgilenen, müziksel davranış sergileyen bireylerde bu algı, müziği icra ederken kullandıkları en önemli araçları olan çalgılarına da yönelmektedir. Bu nedenle, müzikle ilgilenen bireylerin çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin, müziksel davranışları istedik şekilde sergilemelerinde oldukça önemli bir rol oynadığı çıkarımında bulunulabilir.

#### **2.4 Çalgıya Yönelik Benlik Algısı**

Çalgıya yönelik benlik algısı, “Kişinin kendisini çalgısıyla olan ilişkisinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak nasıl ilişkilendirdiğidir” şeklinde tanımlanabilir. Kişinin çalgısında daha başarılı olup olamayacağına olan inancı, yeteneğinin farkında olması, gelecekte neler yapabileceğini tanımlayabilmesi, istekliliği, çalgıya yönelik benlik algısı tanımının içinde yer alan kavramlardır denilebilir (Karabulut ve Tufan, 2014).

Literatür taramalarında yapılan çalgıya yönelik benlik algısı çalışmasının bir başka şekli olarak çalgıya yönelik tutum ölçeği ile yapılan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Gerek çalgıya yönelik tutum ölçeği gerekse çalgıya yönelik benlik algısı ölçeği müzisyenlerin çalgılarını kabul düzeylerini belirlemek amacıyla ortaya konulmuş çalışmalar olarak kabul edilebilir.

Müzik bölümü öğrencisi, çalgısında kazanacağı bilgi ve becerileriyle müzisyenliği öğrenir, çalgısındaki olumlu gelişmeler yoluyla yeteneğini geliştirir ve çevresiyle daha iyi iletişim kurarak kendine olan güvenini geliştirir. Bu gelişmeler onun ruh sağlığına olumlu yönde katkılar sağlayacaktır (Uslu, 1996).

Schunk (2009), olumlu benlik algısına sahip olan bireylerin öz-saygılarının, özgüvenlerinin ve değerlilik duygularının da güçlü olduğunu söylemiştir. Bu bireylerin, kişilerarası ilişkilerde yeni durumlara uyma ve işbirliği konularında, olumsuz benlik algısına sahip olan bireylerden daha başarılı oldukları görülmektedir (Baumeister, Campbell ve Krueger, 2003).

Hubner ve Stanton'dan aktaran Ruismaki ve Tereska (2006), müzikte benlik kavramının genel benlik kavramı içindeki yerini şöyle tablolastırmıştır (s. 128).

Tablo 2.Genel Benlik Kavramı Hiyerarşik Tablosu İçinde Çalgıda Benlik Kavramının Yeri

Genel Benlik Kavramı			
Akademik Benlik	Sosyal Benlik	Duygusal Benlik	Psikolojik Benlik
↓			
Müzik benlik			
↓			
Çalgıda Benlik			

Austin (1990), benlik algısı düzeyinin müzik bölümü öğrencilerinin sınıftaki davranışlarını, müzikal aktivitelere katılımına dair motivasyonlarını etkileyen önemli bir unsur olduğunu söylemiştir.

Bu duruma bakıldığında, çalgıya yönelik olumlu bir benlik algısına sahip olan bireylerin, toplu çalışmalarda, sınav, konser gibi performanslarda başarıya daha yakın olacağı düşünülebilir. Benlik algısının olumlu düzeyde artmasının, bireylerin motivasyonunun da olumlu düzeyde artmasına neden olduğunu varsayarsak, bireylerin çalgıya yönelik benlik algıları geliştikçe güdülenmeleri de artacaktır.

## 2.5 GÜDÜLENME (MOTİVASYON)

Öğrenme ile ilgili bir kavram olan güdülenme (motivasyon), bir hedefe doğru davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren güç olarak tanımlanmaktadır. “Güdülenme, eylemi başlatan, bu eylemi sürdürerek başarının ve verimin oluşmasını sağlayan en önemli belirleyicidir” (Dilekmen ve Ada, 2005, s. 113).

Güdü ile güdülenme farklı kavramlardır. Kişiyi bir harekette bulunmaya iten ve nispeten süreklilik gösteren faktörler güdü, bir güdünün etkisiyle ve mevcut koşullara bağlı olarak bir davranışa ya da etkinliğe yol açan ve bu etkinliği sürdüren süreç ise güdülenme olarak tanımlanmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998).

Güdülenme (Motivasyon), insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve bunun devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını kapsar (Arık, 1996).

“Motivasyon yalnızca uyarıcılar tarafından tetiklenen, davranışa iten güç olarak tanımlanamaz. Bireyin bir şey yapma arzusu tarafından karakterize olan dinamik, psikolojik durumlardan doğar” (Bigge, 1999, s. 67).

Motivasyon, davranışlarımızın nedenidir ve sosyal ortamlar içerisinde öğrenme yaşantıları ile birlikte gelişmektedir. Kültürel farklılıklar kişinin motivasyonunu önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğrenme yaşantıları ile birlikte, farklı kişilik özellikleri, çevresel etkenler, önceki yaşantılar, benlik kavramı ve fiziksel iyi olma hali motivasyonla ilişkilendirilmektedir (Yazıcı, 2009).

Günel (1999), çalgı eğitimi ve güdülenme arasındaki ilişkiyi, “Çalgı eğitiminde, uygulama alanı için görsel algılamamanın ince motor beceriye dönüşmesi ve bu sürecin hızlanması, ince motorların seri halde hareket edebilmesi ve hız kazanması, iki el koordinasyonunun istenen düzeye getirilmesi ve bunun benzeri birçok fiziksel yeterliliğin teori ve yaratma-yorumlama ile birlikte paralel bir gelişim gösterebilmesi için sistemli, disiplinli ve sürekli çalışmak bir ön koşuldur. Böyle zor bir çalışma süreci ise ancak yoğun istek veya başka bir deyişle yüksek düzeyde bir motivasyonla sağlanabilir” ifadesiyle özetlemiştir.

Kelecioğlu'nun (1992), Gottfried'dan aktardığı üzere, başarı ve bilişsel olmayan faktörler arasındaki başarı doğrultusunda, içsel güdülenme ile öğrencilerin yeterlik algıları arasında ilişki bulunmuş ve içsel güdülenmesi yüksek olan öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. “İçsel güdülenme başarıyı arttırdığı gibi, kişinin kendini yeterli algılamasını sağlamaktadır. Bu durum, müzisyenlerin motivasyon düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin önemini vurgulamaktadır” (Engin, 2012, s. 137).

Güdülenme, bir işin niçin yapılmaya başlandığı (başlangıç), bu işi başka bir yolla yapmak yerine niçin bu yolun seçildiği (gidiş yönü), bu işe niçin bu kadar yoğun emek verildiği (yoğunluk) ve bu işi yapmaktan niçin bu kadar çabuk vazgeçildiği (devamlılık) gibi soruların cevaplandırılmasını sağlayabilmektedir (Byrnes, 2001).

Güdülenmenin üç ayrı yönü bulunmaktadır: (1) kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum (2) hedefe ulaşmak için yapılan davranış (3) hedefe ulaşmak. Güdülenmenin bu üç yönü bir döngü içinde oluşmaktadır. Güdüleyici durum davranışa, davranış hedefe

öncülük eder ve hedefe ulaşıldığında ihtiyaç geçici olarak giderilmiş olur (Morgan, 2000).

Güdülenmeyi temel alan öz-belirleme kuramında bireylerin içsel güdülenmelerinin artması öznel iyi oluşla ilgilidir. Buna göre içsel ve dışsal güdülenme istenen davranışın değer ve düzenlemelerle içselleştirilmesi ve bütünleşmesini farklı derecelerde ortaya çıkarmaktadır. Güdülenme, ilk bakışta bir tek yapı gibi görülse de, insanlar çok farklı faktörlerin etkisiyle hareket ederek çeşitli sonuçlar elde etmektedir. Kişi için, yapacağı eylemin değeri yüksekse ya da dışsal olarak kendisi için önemli bir sonuç sağlıyorsa güdülenebilmektedir. Bu durum kişinin ilgilerinden olduğu kadar, dışsal zorunluluklarından da doğabilmektedir. Bu zıtlıklarla birlikte, içsel olarak güdülenme ile dışsal baskı altında olup davranışı gerçekleştirme duygusu her birey ve her kültür için ortak bir nitelik taşımaktadır (Ryan ve Connell, 1989).

## **2.6 Dışsal ve İçsel Güdülenme**

İnsanlar çeşitli nedenlerle performans sergilemektedirler. Performans ortamlarında güdülenme kavramı incelendiğinde, bazı bireylerin iş dışında kalan zamanlarda eğlenmek ve haz almak gibi içsel; bazılarının ise başkaları tarafından tanınmak, beğeni toplamak gibi dışsal sebeplerden dolayı performans sergiledikleri gözlenmiştir (Markland ve Ingledew, 1997).

Bir işi yapmak için iç kaynaklı güdülenmeye sahip olan birey, aynı işi yapmak için dış kaynaklı ödüllerle güdülendiği takdirde, iç kaynaklı ödüllendirme zamanla arka plana itilir ve yok olur. “Zevk için yapılan bir davranışa ayrıca bir dış ödül verilince, o davranışın kendisinden zevk almak yeterli gelmez, dış kaynaklı ödül iç kaynaklı ödülün değerini ortadan kaldırır” (Cüceloğlu, 2005, s. 249). Bu anlamda dışsal güdülenmenin ortadan kaldırılması, içsel güdülenmeyi güçlendirmektedir. “Dışsal pekiştireçlerin bir diğer olumsuz yanı ise, uyarıcının ortamdaki geri çekilmesi halinde güdülenmişlik düzeyinin düşmesidir. Faaliyetle amaç arasındaki doğrusal ilişkiden dolayı, içsel motivasyonla güdülenen faaliyet her zaman ödüllendirilirken, dışsal motivasyon bir amacın gerçekleşmesini her zaman garanti etmeyebilir” (Yeşilyaprak, 2004, s. 11).

Dışsal güdülenme özendirici hedefler ve pekiştireçler aracılığıyla sağlanan motivasyondur. İstenmeyen uyarıcılar arasında cazip olanı seçmek dışsal güdülenmenin gereğidir.

Bu araştırmanın konusu olan sürekli optimal performans duygu durum kavramının gerçekleşmesinde önemli bir basamak olan içsel motivasyon ise çalışma açısından önem taşımaktadır. İçsel motivasyon, bir işi yapmayı zorlayıcı bir neden olmaksızın seçmek, aktivitenin kendisinden doyum elde etmektir. Hiçbir şey yapmak zorunluluğu yokken kişiyi motive eden şeydir. “Bireyler doğuştan gelen bağımsızlık ve yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma ihtiyacının yanında kendi kararlarını verme arzusu içindedirler. Bireyler kendi iradeleriyle davranma özgürlüğüne sahip olduğunda yani bir şeyi yapmak zorunda olduklarından değil yapmayı istedikleri için yaptıklarında, arzuları doyurulmuş olur” (Raffini, 1996, s. 3).

White (1963), çalışmalarında en yaygın güdülerden olan merak, özerklik ve içsel güdülerin içsel hazzı ortaya çıkararak bireyin içsel güdülenmesini artıracığını, dolayısı ile günlük yaşam hazzını ortaya çıkarıp sürdüreceğini iddia etmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

## **2.7 Hedonizm (Hazcılık)**

Felsefenin tarihi, MÖ 6. ve 5. yüzyıl arasında kalan dönemde, dünyanın farklı yerlerinde aynı anda başlamıştır. Farklı düşüncüler ve inançlar değişen dönemler içinde insanın varoluşu iyi mutlu bir yaşamın nasıl olması gerektiği üzerine öğretiler sunmuş, sorgulamalar yapmıştır. Felsefe tarihinde bu öğretilerden birisi, kendinde neyin değere sahip olduğuyla ilgili, bilinen görüşler grubundan hazcılık üzerine kurgulanan teori olan hedonizmdir (Açıkbaş, 2018).

“Hazcılık (hedonizm), hazzı en yüksek iyi olarak gören öğretiler bütünü; insanın bütün eylemlerinde başvurabileceği tek ölçünün acıdan kaçıp hazza ulaşmaya çabalamak olduğunu öne süren dünya görüşüdür. Hayatın ve var olmanın gerçek anlamını hazda arayan bakış açısıdır” (Kesmen, 2012, s. 7).

“Hedonizm öğretisinin temelinde yer alan haz; sanatçı, sanat eseri ve sanat izleyicisi için güzelle ve güzele atfedilen nesne ile var olmaktadır” (Açıkbaş, 2018, s. 68).

“Aristippos’a göre; Haz (Hedone) iyi olandır, hayatın amacı da en yüksek hazza erişmektir; en yüksek haz da en yoğun hazdır” (Akarsu, 1998, s. 23).

Hazcılık, psikolojik hazcılık ve ahlaki hazcılık olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

“Ahlaki hazcılık, mutluluğu hayatın ve ahlakın nihai ve en yüksek amacı yaptığı için, ampirik bir ahlak görüşü olarak ortaya çıkmıştır. İnsanların hazzın peşinden koştuğu psikolojik gözleminden hareketle, haz peşinde koşmaları gerektiğini söyleyen ahlak görüşüdür” (Arslan, 2010, s. 157).

Hedonizm birçok felsefecinin, düşünürün benimsediği ve savunduğu farklı alt başlıklarla karşımıza çıkan oldukça geniş kapsamlı bir teoridir. Ancak hedonizm tüm boyutlarıyla incelendiğinde, sanatta performansı ve doruk noktasını içerisinde barındıran ‘sürekli optimal performans duygu durum’ kavramını açıklayabilmek için psikolojik hazcılığa da değinilmesi gerektiği söylenebilir.

Psikolojik hazcılık tüm insan eylemlerinin haz elde etme arzusuyla güdülendiğini, insanların doğal olarak acıdan kaçıp haza yöneldiklerini belirterek, her insanın yalnızca kendi hazzı veya mutluluğunu gözettiğini, herkesin elde ettiği haz miktarını en yüksek seviyeye çıkarmak istediğini savunur. Psikolojik hazcılık, olması gerekeni değil de olanı tarif eder (Arslan, 2010).

Hedonizmin bu psikolojik boyutunu insani açıdan tatmin amacıyla ortaya konulan akış deneyimi, gerçekte olması gereken arasındaki farkı en az seviyeye indirger. Bu araştırmanın ana hattını oluşturacak olan sürekli optimal performans duygu durum kavramını açıklayabilmek için optimal performansın yaşam doyumu ve deneyim doyumu arasındaki bu dengesi ile psikolojik hazcılık (hedonizm) kavramları üzerinde durulmuştur.

## **2.8 Optimal Performans Duygu Durumu**

Optimal performans duygu durumu ilk olarak, Csikszentmihalyi (1975) tarafından değişik spor aktiviteleri ve boş zaman aktivitelerinde meydana gelen eğlenme ve haz ile ilişkilendirilmiştir. Csikszentmihalyi’ye (1990) göre “Optimal Performans Duygu Durumu” (Akış deneyimi), spor ve fiziksel aktivite ortamında, bireylerin fiziksel aktivite sırasında sergiledikleri becerileri ile o anda algılanan durum, gereklilikler veya mücadele arasında kurdukları denge sonucunda oluşan optimal zihinsel durumdur (aktaran Aşçı ve diğerleri, 2007).

Bireyin yapmış olduğu etkinlik üzerinde bilişsel yeterlilik ve kontrolünün olduğunu hissetmesi, etkinliğin içinde kaybolması ve etkinlikten aldığı içsel zevk “akış” olarak tanımlanır (Moneta, 2004).

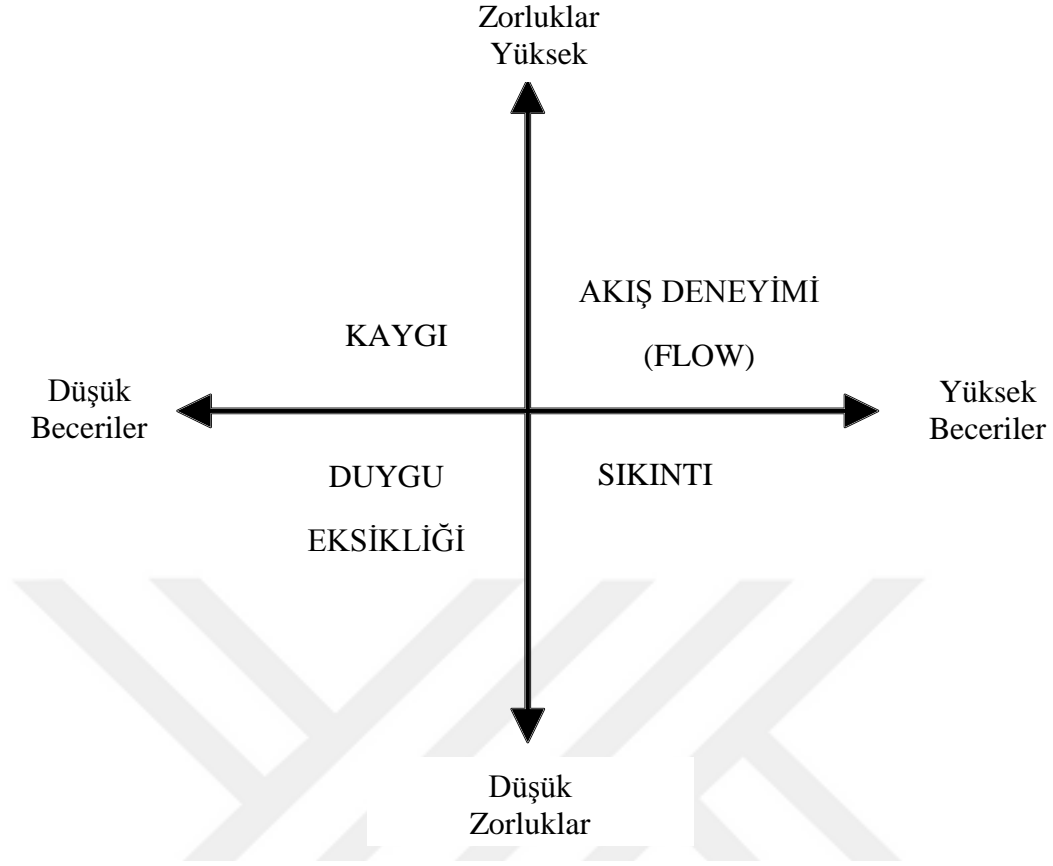
Bir başka görüŖe göre akış, bireyin kendisini bilişsel olarak etkili hissettiği, etkinliğe derinden dahil olduğu, güdülenmeyi ve eğlenceyi yüksek düzeyde deneyimlediği durum olarak tanımlanır (Asakawa, 2004).

“Bireyin kendisini güzel duygulara bıraktığı ve bilişsel olarak etkili, yeterlilik hissini elde etmiş, mutlu, güdülenmiş hissettiği psikolojik durum” (Liao, 2006, s. 46) olarak kabul edebileceğimiz akış – optimal performans duygu durumu için yapılan tanımların müşterek özelliklerinin bulunduğu görölmektedir. Optimal performans duygu durumuna ulaşmış bireylerde doyum, mutluluk, haz gibi sonuçlar gözlemlendiği genel kabuldür.

İnsanların, bulunduğu ortamdan mutlu olması, ait olduğu grubu benimsemesi, daha iyi olmak için çalışma arzusu duyması ve bulunduğu koşullarda en iyisini gerçekleştirme güdüsü, her insanın temelde arzuladığı ve bunlar gerçekleşmediğinde ise mutlu ya da huzurlu olma kavramlarından uzaklaştığı duyumlardır. Csikszentmihalyi (1990), mutlu olmanın kişinin kendi bilinci üzerinde kontrol sağlamasıyla başladığını belirtmiştir. Bu, çok keyifli olduğumuz ve kendimizi diri hissettiğimiz, büyük bir haz duyduğumuz, yaşamımızın hep böyle olmasını istediğimiz ve belleğimizde yer eden deneyimlerimize Csikszentmihalyi “optimal deneyim” adını vermiştir (aktaran Özşahin, 2005).

Akış kişiye kendini çok iyi hissettirdiğinden içsel bir ödüldür. Bu haldeki insan tamamen yaptığı işe dalar ve bilinci hareketleri ile bütünleşir. Diğer taraftan “bunu harika yapıyorum” düşüncesi akış hissini bozabilir. Çünkü dikkat öyle bir odaklanır ki, zaman ve mekan kavramı kaybolur. Akışta kişi kendini unuttuğundan, sadece yaptığı işe odaklanmış olur (Goleman, 1998).

Akış öyle odaklanmış bir konsantrasyon halidir ki bir aktivitenin mutlak bir şekilde içine çekilme anlamına gelir. “Teorik olarak, optimal bir ruhsal (mental) durum olarak akışın, optimal deneyim sağlamasına ilaveten optimal bir müziksel performansla bağlantılı olması da beklenmiştir. Akış genel olarak zirvede bir performans durumu olarak görülür” (Jackson, Thomas, Marsh ve Smethurst, 2001, s. 130).



Şekil 1: Jackson ve Csikszentmihalyi'nin optimal performans duygu durumu modeli

Optimal performans duygu durumunun oluşması için; görevin zorluğu ile beceri düzeyinin birbirine denk olması gerekir. Yukarıdaki Şekil 1'de gösterildiği gibi görev zorluğu ve becerinin farklı düzeylerde kesişmesi bireylerin farklı duygulanımları yaşamasına neden olur. Eğer algılanan görev zorluğu yüksek ve algılanan beceri düşükse, kaygı deneyimi yaşanabilir. Eğer bunun tam tersi doğru ise; algılanan zorluk düşük ve algılanan yetenek yüksek ise sıkıntı ya da rahatlık deneyimi oluşabilir (Fossmo, 2006).

Jackson (1996) ve Csikszentmihalyi (1990), fiziksel aktivite ortamlarını içsel anlamda ilginç hale getiren bir takım ortak unsurların olduğunu ileri sürmüşlerdir. Akış durumundaki bu temel unsurlar şunlardır:

*Zorluklar ve Beceri Dengesi:* Csikszentmihalyi'nin akış tanımının en önemli parçası kişinin algıladığı beceri ve zorluk arasındaki dengedir. "Kolay kazanılan bir durum ya da hayal kırıklığı ile sonuçlanan bir yenilgi nadiren kişiyi akış içine sokacaktır" (Weinberg ve Gould, 2011, s. 149). Çalgı performansı sergileyen bireyde çalgıya



yönelik algı, teknik bilgi ve beceri bu noktada önem kazanmaktadır. Çalgıda eğitim ya da kişisel çalışma yoluyla elde edilen teknik becerilerin, bireyin çalgı performansı sırasında karşılaştığı zorluklarla daha rahat baş edebilmesini sağladığını belirten bu unsur, müzisyeni akış deneyimine daha da yaklaştıracaktır.

*Aktiviteye Bütünüyle Kendini Verme:* Kişinin kendini aktiviteye bütünüyle vermesi akış için önemli bir unsurdur. Katılımcı aktiviteye öyle dahil olmuştur ki başka hiçbir şey ona sorun gibi görünmemektedir (Weinberg ve Gould, 2011). Örneğin bir müzisyen, bir konser performansı sırasında ekonomik, ailevi, sosyal durumlarını bir kenara bırakır. Olumsuz yaşam veya duygu durumları varsa bile, hiçbir şeyi düşünmeden sadece çaldığı esere yoğunlaşır. Akış durumu halinde icracı, ruhen ve bedenen tamamen performansla bütünleşir.

*Hareket – Farkındalık Birleşimi:* Hareket-farkındalık birleşimi akış için önemli diğer bir durumdur. Kişi aktivite esnasında yapmış olduğu hareketin farkındadır, fakat farkındalığı dışarı yansımamaktadır. Kişi yapacağı hareketleri bilir ve uygular. Hareketi nasıl yapacağına ilişkin detayları düşünmemektedir. Bu ruh halini “Aklımdan geçen tek şey iyi bir performans sergilemekti” diyen bir kişi en iyi şekilde yansıtmaktadır (Weinberg ve Gould, 2011). Çalgı çalan birey, performans sergilerken çalacağı esere o kadar hâkim olmalıdır ki, bedeni, elleri hatta parmakları bir sonraki adımı düşünmeye gerek kalmadan sadece güzel müzik yaparak performansı tamamlayabilmelidir. Eğer tereddütte kalırsa yahut ne yapacağını düşünürse sağladığı konsantrasyon bozulabilir. Dolayısıyla hareket ve farkındalık arasındaki bu uyum bozulduğunda, birey akış durumundan çıkabilir.

*Açık Hedefler:* Belli bir aktiviteye katılım gerçekleştiğinde, kişi kendi ya da grup için belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda davranışlarını düzenler. Aktivite için belirlenen hedeflerin açık bir biçimde belirlenmiş olması, kişinin, tam olarak ne yapacağını bilmesini sağlayacaktır (Weinberg ve Gould, 2011). Müzisyen, performansı sergilemeden önce çalacağı eser ve çalgıyla ilgili nerede ne yapması gerektiğini belirlemiş ve ona göre çalışmalarını tamamlamış olmalıdır ki, akış durumuna ulaşması kolaylaşsın. Performanstan önce yapılan tamamlanmış çalışmalar ve prova çalışmaları hedeflerin doğru ve duraksamadan, performanstan kopmadan uygulandığından emin

olunmasını sağlayacaktır. Bu da icracıyı akış durumuna bir adım daha yakınlaştıracaktır.

*Aktivitenin Kendisi Dışında Hiçbir Ödül Ya Da Hedef Olmaması:* “Kişinin herhangi bir ödül aramaksızın yalnızca aktivitenin kendisi için oyuna katılması akışa giriş için önemlidir” (Weinberg ve Gould, 2011, s. 149). Akış durumu için, herhangi bir müzik performansı sergilerken müzisyen için en önemli unsur o performansı sergiliyor olması olmalıdır. Optimal performans duygu durum kavramında içsel güdülenmenin dışsal güdülenmeye göre ayırt ediciliği özellikle bu unsurda görülmektedir. Birey, ucunda bir ödül ya da kazanma hırsı olmadan, sadece bulunduğu ortamın hazzı ve ulaşacağı doyum için içsel bir güdülenmeyle akış durumunu yaşamak ister.

*Göreve Odaklanma:* “Herhangi bir aktiviteye katılan kişi kendisini konsantre olmuş gibi hisseder. Kalabalıktan gelen sesler, rakiplerinin tepkileri ve dikkat dağıtıcı diğer şeyler kişi için sorun yaratan bir unsur değildir. Dikkatin odağı yapılan işin üzerindedir” (Weinberg ve Gould, 2011, s. 149). Müzisyen performansını sergilerken, çevresel faktörlerden de tamamen sıyrılır. Sahne ışıkları, seyircilerin hareketleri ve sesleri, eğer toplu bir performans sergileniyorsa diğer müzisyenlerin ortamda bulunması gibi hiçbir dış etken icracının konsantrasyonunu bozamamaktadır. Müzisyen icra ettiği müziğe o kadar odaklanmıştır ki, akış durumu içerisindeyken sadece ritmi, müziği ve aldığı hazzı özümser.

*Kontrol Duygusu:* Bu boyut, kişinin karşı karşıya kaldığı görevde ustalaştığı ve kontrol edebildiği duygumunu ifade eder (Calvo, Castuera, Ruano, Vaíllo ve Gimeno, 2008). İcraçı çalgısıyla, müzik ve ritmi tam olarak uyumlu kullandığını ve kontrolün tamamen kendisini olduğunu duyumsar. Onun için önemli olan şey akış sırasında hatadan arınmış bir doğrulukla çalgısını çalmaktır.

*Öz – Bilinç Kaybı:* Bu durum, kişinin kendi becerisi ile ilgili kaygılar ve endişelerden kaçınma kapasitesidir. Kişinin bir görev ile karşı karşıya kaldığında kendisini daha cesur hissetmesine yardımcı olur (Calvo ve diğerleri, 2008).

*Zamanın Dönüşümü:* “Her ne kadar akıştaki tüm bireyler zamanla ilgili algılarında bir dönüşümden bahsetseler de; bu zaman algısı akıştaki sporcuların bazıları için yavaşlamış gibi olsa da tipik olarak zamanın onlara hızlanmış gibi geldiğini

belirtmektedirler” (Weinberg ve Gould, 2011, s. 149). Müzisyen için de performans sergilerken aynı durum söylenebilir. Performansın başlangıcı ve bitişi arasında geçen süre, akış durumu içerisinde dönüşüme uğrar. Zamanın nasıl geçtiği icracı tarafından anlaşılabilir.

*Çaba Gerektirmeyen Hareket:* “Bu unsur, kişinin iyi bir performans sergilediği fakat bunu yaparken düşünmediği ve ona hiç de çok zor gelmediği olgusuna tekabül eder” (Weinberg ve Gould, 2011, s. 149). “Csikszentmihalyi insanların kendini belli bir aktiviteye tamamen dâhil olmuş ya da kendini otomatik pilota gibi hissettiğine inandığı bütünsel duygulanımı akış olarak tanımlamaktadır” (Weinberg ve Gould, 2011, s. 150).

Optimal performans duygu durumunun çalgı ve performans arasındaki ilişkide önemli bir yer edindiği söylenebilir. Müzik alanında eğitim alan veya almış bireylerin, performans için en önemli araçları çalgılarıdır. Çalgıyla sergilenecek olan performansta öncelikle birey tarafından doğru eğitimle desteklenen çalışma, teknik ve becerinin yeterliliğini sağlamaktadır. Akabinde içsel güdülenmeyle birlikte gelen haz ve doyum isteği, bireyi performans sırasında akış deneyimine yakınlaştırır. Bütün unsurlarıyla birlikte optimal performans duygu durumu, müziksel performansta icracının ulaşmak istediği doruk noktasıdır. Bu nedenle bireyin çalgısıyla arasındaki ilişki ve çalgıya yönelik benlik algısı, sergilenen performansı ve yaşanacak akış durumunu yönlendirebilir. Herhangi bir performans esnasında çalgısıyla akış durumunu deneyimlemiş olan bireyin çalgıya yönelik benlik algısında da olumlu bir değişim görülebilir.

Optimal performans duygu durumunun tespitinde durumluluk ve süreklilik şeklinde iki varyasyon mevcuttur. Durumluluk optimal performans duygu durumu bireyin içerisinde bulunduğu stresli/baskılı zaman diliminde anlık olarak ulaşabildiği haz ya da kaygıyı ifade ederken; sürekli optimal performans duygu durumu bireyin akış deneyimine ve yaşanan doruk hazzın sürekliliğini sağlamaya yatkınlığını ifade eder. Çalgıya yönelik benlik algısının süreklilik arz eden bir optimal performans duygu durumu ile ilişkisini ortaya koymak, müzik eğitimi sahasında anlamlı sonuçlar verebilecek bir konu olarak önem kazanmaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

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

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, araştırma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. “Tarama araştırmaları daha çok ‘ne, nerede, ne zaman, ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl’ gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 184). Tarama modelleri (araştırmaları) temelinde, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Karasar’a (2016) göre “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, arasındaki ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek veri çiftleri şeklinde yapılır” (Karasar, 2016, s. 114). Bu açıklamaya uygun olarak çalışmada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada, ayrıca, çalışmaya katılan öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalarına da yer verilmiştir.

### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin tümüdür. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 akademik takvim yılında, Türkiye'nin yedi bölgesinden rastgele seçilmiş olan; Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik Anasanat Dalı, Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı olmak üzere on üç üniversitede meslekî müzik eğitimi alan tesadüfi/seçkisiz yöntemle belirlenmiş toplam 589 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına bağlı olarak örneklemdaki bireylerin, çalgı çalma davranışını performans sergiledikleri bir konserde ya da bireysel çalgı sınavlarında sergilemiş/sergiliyor olmaları gerektiğinden, çalışmanın uygulamasının mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerle yapılması uygun görülmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik / kişisel özellikleri aşağıda, Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N=589)

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Bayan	383	65,0
	Bay	206	35,0
Aile geliri	800 TL ve altı	14	2,4
	801-1200 TL	65	11,0
	1201-2500 TL	172	29,2
	2501 TL ve üstü	338	57,4

Annenin eğitim durumu	Okuryazar değil	29	4,9
	İlkokul mezunu	169	28,7
	Ortaokul/Lise mezunu	229	38,9
	Lisans mezunu	120	20,4
	Lisansüstü mezunu	42	7,1
Babanın eğitim durumu	Okuryazar değil	7	1,2
	İlkokul mezunu	126	21,4
	Ortaokul/Lise mezunu	241	40,9
	Lisans mezunu	154	26,1
	Lisansüstü mezunu	59	10,0
	Yanıtsız	2	0,3
Mezun olunan lise	GSL	361	61,3
	Mesleki ve Teknik Lise	46	7,8
	Konservatuvar	75	12,7
	Anadolu Lisesi	101	17,1
	Fen Lisesi	5	0,8
	Yanıtsız	1	0,2
Bireysel çalgı	Üflemeli	109	18,5
	Yaylı	264	44,8
	Telli	130	22,1
	Tuşlu (piyano)	47	8,0
	Şan eğitimi	33	5,6
	Vurmalı (ritim)	6	1,0
Bireysel çalgıyı çalma süresi	1-3 yıl	122	20,7
	4-6 yıl	190	32,3
	7-9 yıl	198	33,6
	10 yıl ve üstü	79	13,4
Çalgı başarı puanı	0,00-49,99	8	1,4
	50,00-59,99	12	2,0
	60,00-69,99	51	8,7
	70,00-84,99	162	27,5
	85,00-100,00	354	60,1
	Yanıtsız	2	0,3
Bireysel çalgı ile konser	Evet	410	69,6
	Hayır	178	30,2
	Yanıtsız	1	0,2
Bireysel çalgıyı çalışma süresi	1-2 saat	373	63,3
	3-4 saat	160	27,2
	5-6 saat	41	7,0
	7 saat ve üstü	15	2,5

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %65,0'i kadın ve %35,0'i erkek olup en büyük ortalama aylık aile gelir grubunu %57,4 ile geliri 2501 TL ve üstü olanlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin annelerinin %4,9'u okur-yazar değilken %7,1'i lisansüstü bir programdan mezundur ve en büyük grubu %38,9 ile annesi ortaokul/lise mezunu olanlar oluşturmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin babalarının %1,2'si okuryazar değilken %10,0 lisansüstü bir programdan mezundur ve en büyük grubu %40,9 ile babası ortaokul / lise mezunu olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu, %61,3 ile GSL mezunuyken bunu sırasıyla %17,1 ile Anadolu Liseleri mezunları, %12,7 ile Konservatuvar mezunları, %7,8 ile Mesleki ve Teknik Lise mezunları ve %0,8 ile Fen Lisesi mezunları takip etmektedir. Öğrencilerin bireysel çalgılarına bakıldığında en büyük grubun %44,8 ile yaylı çalgılar çalan öğrenciler olduğu görülmektedir. Yaylı çalgıları sırasıyla, %22,1 ile telli çalgılar, %18,5 ile üflemlerli çalgılar, %8,0 ile tuşlu çalgılar, %5,6 ile şan eğitiminin ve son olarak %1,0 ile vurmali çalgıların takip ettiği görülmektedir. Öğrencilerin %20,7'si bireysel çalgılarını 1-3 yıldır, %32,3'ü 4-6 yıldır, %33,6'sı 7-9 yıldır ve kalan %13,4'ü 10 yıl ve üstü bir süredir çalmakta olup ortalama çalma süresi  $6,36 \pm 3,29$  yıl olarak hesaplanmıştır. Öğrencilere bir önceki yıldaki çalgı başarı puanları sorulduğunda, öğrencilerin büyük bir bölümü (%60,1) 85,00-100,00 arasında olduğunu belirtirken sadece %1,4'ü 50,00'nin altında başarı puanı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %69,6'sı bireysel çalgısı ile konser performansı sergilediklerini belirtmiştir. Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin %63,3'ü bireysel çalgılarını günde 1-2 saat, %27,2'si günde 3-4 saat, %7,0'si günde 5-6 saat ve kalan %2,5'i günde 7 saat ve daha fazla çaldıklarını belirtmiştir.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama (ölçme) araçları olarak, bir kişisel bilgi formu ile iki ölçek kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin çalgılarına yönelik benlik algı düzeylerini ölçmek üzere Karabulut ve Tufan (2014) tarafından geliştirilen, toplam 19 madde ve iki faktörden/boyuttan oluşan "Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği" ve öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumlarını ölçmek üzere ise Jackson ve Eklund (2002) tarafından geliştirilen ve Aşçı ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 36 madde ve dokuz

faktörden/boyuttan oluşan Durumluk ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum 2 Ölçeklerinden SOPDDÖ-2 kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum 2'nin bu çalışma için uygunluğu Alpha Modeli ile güvenilirliklerine (iç-tutarlılık) bakılarak kontrol edilmiş ve ancak bundan sonra asıl analizlere geçilmiştir. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçeklere yönelik ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin demografik/kişisel özelliklerini belirlemek üzere geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda, öğrencilerin cinsiyeti, ailelerinin ortalama aylık geliri, ailelerinin öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü, bireysel çalgıları, bireysel çalgılarını kaç senedir çaldıkları, bir önceki sene aldıkları çalgı başarı puanları, bireysel çalgılarıyla hiç konser performansı sergileyip sergilemedikleri ve bireysel çalgılarını günde kaç saat çalıştıkları olmak üzere toplam dokuz soru mevcuttur.

### **3.3.2 Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği**

Çalışmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerinin, çaldıkları bireysel çalgıları göz önünde bulundurularak çalgılarına yönelik benlik algı düzeylerini ölçmek üzere Karabulut ve Tufan (2014) tarafından geliştirilen, 5'i olumsuz ve 14'ü olumlu toplam 19 madde ve iki faktörden/boyuttan oluşan "Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde düzenlenen ölçeğin maddeleri, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından 'Asla katılmam' (1) ile 'Tamamen katılıyorum' (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi çalışmasında 135 öğrenci ile yapılan uygulama sonrası faktör analizi ölçeğin iki boyuttan/faktörden meydana geldiği görülmüştür. Ölçeğin ilk alt boyutunun (Kendini tanıma) toplam varyansın %28,0'ini, ikinci alt boyutun (Çalgısını benimseme) toplam varyansın %23,0'ünü ve ölçeğin genelinin ise toplam varyansın %51,0'ini açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik (iç-tutarlılık) hesaplamalarında ilk faktör (Kendini tanıma) için güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0,899; ikinci faktör (Çalgısını benimseme) için 0,761 ve ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise 0,915 olarak bulunmuştur (Karabulut ve Tufan, 2014). Ölçek ve alt boyutlarından alınan puanın yüksekliği, bireyin çaldığı çalgıya yönelik benlik algısının olumlu olduğunu, düşük puan ise olumsuz olduğunu göstermektedir.



Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeğinin bu araştırma için geçerlik ve güvenilirliğini kontrol etmek üzere örneklem grubu üzerinde Alfa modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır (Tablo 4). Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayılarının değerlendirilmesinde aşağıdaki sınırlar dikkate alınmıştır.

“ $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek/alt boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin/alt boyutun güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek/alt boyut oldukça güvenilir ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek/alt boyut yüksek derecede güvenilirdir” (Özdamar, 2002, s. 673).

Tablo 4. Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi

Boyut	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa	Cronbach Alfa ( $\alpha$ )
Kendini tanıma	ba01	0,729	0,876	0,892
	ba02	0,624	0,882	
	ba03	0,694	0,878	
	ba04	0,701	0,879	
	ba05	0,688	0,879	
	ba10	0,637	0,882	
	ba11*	0,651	0,891	
	ba13	0,722	0,876	
	ba16	0,642	0,881	
	ba18	0,673	0,879	
Çalgısını benimseme	ba06*	0,543	0,835	0,847
	ba07	0,502	0,838	
	ba08	0,542	0,834	
	ba09	0,706	0,818	
	ba12*	0,546	0,836	
	ba14	0,614	0,825	
	ba15*	0,641	0,822	
	ba17*	0,647	0,820	
Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği				0,916

\*Ters (olumsuz yüklü) maddeler.

Tablo 4’e göre, Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeğinin ilk alt boyutu, *Kendini tanıma* için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alfa)  $\alpha=0,892$  ve ikinci alt boyutu, *Çalgısını benimseme* için 0,847 olarak hesap edilmiştir. Bu değerler, Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan maddelerin arasında güvenilirliğin çok yüksek

olduğunu göstermektedir. Her hangi bir madde alt boyutlardan silindiğinde güvenilirlik katsayısının (Cronbach Alfa) yükselmeyeceği görüldüğünden (son sütun) 19 maddenin de bu alt boyutlar altında kalmasına karar verilmiştir. *Kendini tanıma* alt boyutuna ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,624 ile 0,730 ve *Çalgısını benimseme* alt boyutunun 0,502 ile 0,706 arasında olduğu bulunmuş ve maddeler ile boyutlar arasında yeterli düzeyde ilişki ( $r \geq 0,30$ ) olduğu görülmüştür.

Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeğinin 19 maddesi birlikte analize dahil edildiğinde ise genel güvenilirlik katsayısının 0,916 olduğu bulunmuştur. Bu da Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeğinin bir bütün olarak da kullanılabilirliğini ve güvenilirlik düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

### 3.3.3 Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği 2 (SOPDDÖ-2)

Çalışmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumlarını ölçmek üzere, ilk olarak Jackson ve Marsh (1996) tarafından oluşturulan; Jackson, Kimiecik, Ford ve Marsh (1998) tarafından geliştirilen; Jackson ve Eklund (2002) tarafından revize edilen; Aşçı ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 36 madde ve dokuz faktörden/boyuttan oluşan Durumluk ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum 2 Ölçeklerinden “SOPDDÖ-2” kullanılmıştır. 5’li Likert tipinde düzenlenen ölçeğin maddeleri, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından ‘Hiçbir zaman’ (1) ile ‘Her zaman’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında dokuz boyutlu bir yapı tespit eden araştırmacılar alt boyutlara ilişkin aşağıdaki güvenilirlik (iç-tutarlılık) katsayılarına ulaşmışlardır;

Görev zorluğu/beceri dengesi	: 0,49
Eylem-farkındalık birleşimi	: 0,60
Açık (net) hedefler	: 0,76
Belirli geri bildirim	: 0,80
Göreve odaklanma	: 0,77
Kontrol duygusu	: 0,78
Kendilik farkındalığının azalması	: 0,87
Zamanın dönüşümü	: 0,82
Amaca ulaşma deneyimi	: 0,63 (Aşçı ve diğerleri, 2007, s.193)

Bireyin ölçekten aldığı ortalama yüksek puan (4–5 puan), kişinin katıldığı aktivitede optimal performans duygu durumuna ulaştığını gösterirken, elde edilen düşük puanlar, kişinin optimal performans duygu durumunu yaşayamadığını ifade etmektedir.

Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeğinin (SOPDDÖ-2) bu çalışma için güvenilirliği bir madde analizi ile Cronbach Alfa katsayılarına bakılarak kontrol edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği 2'ye İlişkin Güvenirlilik Analizi

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa	Cronbach Alfa ( $\alpha$ )
Görev zorluğu/beceri dengesi			
op01	0,413	0,724	0,728
op10	0,587	0,628	
op19	0,579	0,633	
op28	0,509	0,673	
Eylem-farkındalık birleşimi			
op02	0,491	0,657	0,714
op11	0,318	0,712	
op20	0,604	0,585	
op29	0,607	0,585	
Açık (net) hedefler			
op03	0,556	0,789	0,807
op12	0,631	0,753	
op21	0,665	0,738	
op30	0,639	0,750	
Belirli geri bildirim			
op04	0,584	0,804	0,822
op13	0,659	0,770	
op22	0,718	0,742	
op31	0,623	0,786	
Göreve odaklanma			
op05	0,600	0,792	0,819
op14	0,643	0,772	
op23	0,663	0,762	
op32	0,660	0,764	
Kontrol duygusu			
op06	0,667	0,789	0,834
op15	0,712	0,770	
op24	0,636	0,804	
op33	0,644	0,799	

Kendilik farkındalığının azalması			
op07	0,654	0,827	0,851
op16	0,729	0,795	
op25	0,672	0,818	
op34	0,711	0,802	
Zamanın dönüşümü			
op08	0,442	0,761	0,757
op17	0,632	0,657	
op26	0,566	0,693	
op35	0,584	0,683	
Amaca ulaşma deneyimi			
op09	0,472	0,771	0,773
op18	0,608	0,702	
op27	0,650	0,678	
op36	0,580	0,718	
SOPDDÖ-2			0,953

Tablo 5'e göre, Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeğinin ilk alt boyutu olan *Görev zorluğu/beceri dengesi* boyutu için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alfa)  $\alpha=0,728$ ; ikinci alt boyutu olan *Eylem-farkındalık birleşimi* için 0,714; üçüncü alt boyutu olan *Açık (net) hedefler* için 0,807; dördüncü alt boyutu olan *Belirli geri bildirim* için 0,822; beşinci alt boyutu olan *Göreve odaklanma* için 0,819; altıncı alt boyutu olan *Kontrol duygusu* için 0,834; yedinci alt boyutu olan *Kendilik farkındalığının azalması* için 0,851; sekizinci alt boyutu olan *Zamanın dönüşümü* için 0,757 ve dokuzuncu alt boyutu olan *Amaca ulaşma deneyimi* için 0,773 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeğinin dört alt boyutunu (1, 2, 8 ve 9. alt boyutlar) oluşturan maddelerin arasında güvenilirliğin oldukça yüksek ve beş alt boyutunu (3, 4, 5, 6 ve 7. alt boyutlar) oluşturan maddelerin arasında güvenilirliğin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Herhangi bir madde bu alt boyutlardan silindiğinde  $\alpha$  katsayısının (alt boyutun güvenilirlik katsayısının) yükselmeyeceği görüldüğünden (son sütun) tüm maddelerin bu alt boyutlar altında kalmasına karar verilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,318 ile 0,729 arasında olduğundan yeterli düzeyde ( $r \geq 0,30$ ) ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeğinin 36 maddesi (tüm maddeler) birlikte analize dahil edildiğinde ise genel güvenilirlik katsayısının 0,953 olduğu bulunmuştur. Bu da Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeğinin bir bütün (tek

boyut) olarak da kullanılabileceğini ve güvenilirlik düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

### 3.4 Verilerin Analizi

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerden, Kişisel Bilgi Formu, Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği ile toplanan verilerin tümü SPSS 23.0 programına aktarılmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, bu verilerin anket ile belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra ise çalışmanın amacına bağlı olarak uygulanacak istatistikî analizlerin seçimi (parametrik veya non-parametrik) için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testiyle veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği Puanları Üzerindeki Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov – Smirnov Testi

Değişken	Cins.	Gelir	Anne Eğit.	Baba Eğit.	Lise	B. Çalgı	Ç.Ç. Süresi	Başarı Puanı	Konser	Günlük çalışma
ÇYBAÖ f1	0,117	,021*	,000***	,000***	0,176	,032*	0,155	,000***	0,208	,000***
ÇYBAÖ f2	0,241	,046*	,003**	,002**	0,202	,016*	0,210	,012*	0,120	,002**
ÇYBAÖ	0,242	,009**	,001**	,001**	0,12	,014*	0,241	,019*	0,146	,001**
SOPDDÖ2 f1	0,318	,042*	,007**	,015*	0,172	,017*	0,102	,002**	0,089	,004**
SOPDDÖ2 f2	0,223	,026*	,000***	,001**	0,280	,028*	0,132	,001**	0,218	,009**
SOPDDÖ2 f3	0,554	,044*	,002**	,002**	0,146	,049*	0,145	,011*	0,211	,001**
SOPDDÖ2 f4	0,295	,011*	,000***	,001**	0,225	,009**	0,241	,013*	0,345	,013*
SOPDDÖ2 f5	0,351	,009**	,000***	,004**	0,319	,004**	0,356	,007**	0,306	,002**
SOPDDÖ2 f6	0,572	,036*	,001**	,006**	0,102	,032*	0,421	,000***	0,215	,001**
SOPDDÖ2 f7	0,344	,030*	,000***	,009**	0,254	,002**	0,178	,001**	0,302	,001**
SOPDDÖ2 f8	0,256	,028*	,011*	,016*	0,230	,047*	0,284	,001**	0,114	,000***
SOPDDÖ2 f9	0,298	,017*	,003**	,007**	0,100	,009**	0,090	,010*	0,098	,002**
SOPDDÖ2	0,306	,022*	,001**	,004**	0,141	,010*	0,200	,012*	0,026	,001**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  ve \*\*\* $p < .001$

- ÇYBAÖ : Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği  
ÇYBAÖ f1 : Kendini tanıma  
ÇYBAÖ f2 : Çalgısını benimseme  
SOPDDÖ2 : Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu  
SOPDDÖ2 f1 : Görev zorluğu - beceri dengesi  
SOPDDÖ2 f2 : Eylem-farkındalık birleşimi  
SOPDDÖ2 f3 : Açık hedefler  
SOPDDÖ2 f4 : Belirli geri bildirim  
SOPDDÖ2 f5 : Göreve odaklanma  
SOPDDÖ2 f6 : Kontrol duygusu  
SOPDDÖ2 f7 : Kendilik farkındalığının azalması  
SOPDDÖ2 f8 : Zamanın dönüşümü  
SOPDDÖ2 f9 : Amaca ulaşma deneyimi

“Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için  $p > .05$  olmalıdır” (Pallant, 2005, s. 57). Tablo 6’ dan da görüleceği gibi araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin cinsiyet, mezun olunan lise, bireysel çalgılarını kaç yıldır çaldıkları ve bireysel çalgıları ile konser performansı sergileme değişkenlerinin her iki ölçek ve alt boyut puanları üzerindeki dağılımları normallik gösterirken ( $p > .05$ ), diğer değişkenler normallik dağılımı göstermemektedir ( $p < .05$ ). Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algısı ve sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerini araştırmak üzere, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma ( $ss$ ) değerleri hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin, cinsiyete ve bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemelerine bağlı olarak, çalgılarına yönelik benlik algısı ve sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır.
3. Öğrencilerin, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgılarını kaç yıldır çaldıklarına bağlı olarak, çalgılarına yönelik benlik algısı ve sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere tek-yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Scheffe testi yapılmıştır.
4. Öğrencilerin, gelir durumu, anne-babanın eğitim durumu, bireysel çalgıları, bir önceki yılki bireysel çalgı başarı puanları ve bireysel çalgılarının günde kaç saat

çalıştıklarına bağılı olarak, çalgılarına yönelik benlik algısı ve sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

5. Öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algısı ile sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmak üzere ise Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır.

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

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### 4.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerinin, çalgıya yönelik benlik algıları düzeyi nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

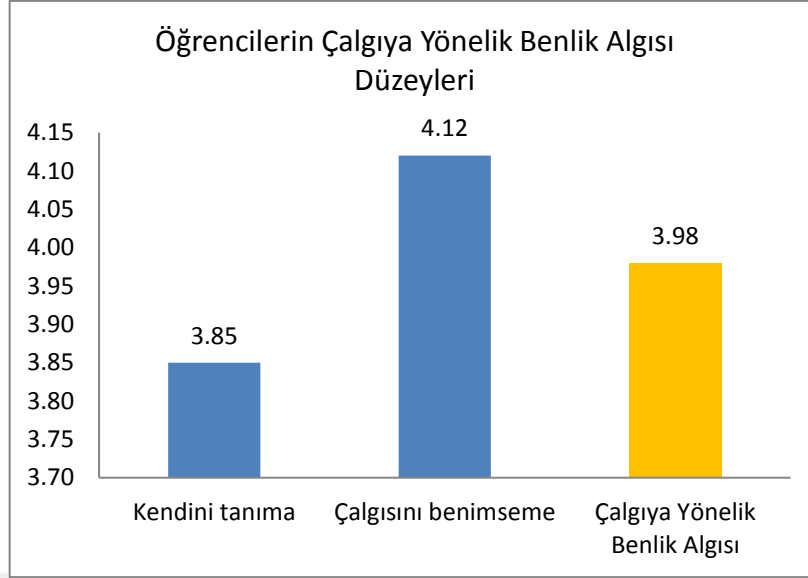
19 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin ve alt boyutlarından alınan puanın yüksekliği, bireyin çaldığı çalgıya yönelik benlik algısının olumlu olduğunu, düşük puan ise olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçme aracındaki seçenekler arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0,80 olarak hesaplanmıştır ( $4/5=0,80$ ). Ölçeğin maddeleri için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

Puan Aralığı	Seçenek	Düzy
1,00-1,80	Asla katılmam	Çok düşük
1,81-2,60	Katılmam	Düşük
2,61-3,40	Kararsızım	Orta
3,41-4,20	Katılırim	Yüksek
4,21-5,00	Tamamen katılırim	Çok yüksek

Tablo 7. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=589)

Boyut Ölçek	$\bar{X}$	ss	Düzy
Kendini tanıma	3,85	0,67	Yüksek
Çalgısını benimseme	4,12	0,70	Yüksek
Çalgıya Yönelik Benlik Algısı	3,98	0,64	Yüksek





Şekil 2: Öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanlar

Tablo 7 ve Şekil 2’de araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin hem genel çalgıya yönelik benlik algısı hem de alt boyutlara ilişkin algı düzeyleri yüksektir. Boyutlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin çalgısını benimsemeye yönelik benlik algısının ( $\bar{X}_{\text{Çalgısını benimseme}}=4,12\pm0,70$ ; ‘Yüksek’ düzeyde), kendini tanımaya yönelik benlik algısından daha yüksek olduğu ( $\bar{X}_{\text{Kendini tanıma}}=3,85\pm0,67$ ; ‘Yüksek’ düzeyde) görülmektedir. Öğrencilerin, genel çalgıya yönelik benlik algı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{Çalgıya yönelik benlik algısı}}=3,98\pm0,64$ ; ‘Yüksek’ düzeyde). Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerinin çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin yüksek ve olumlu olduğu ancak bunu üst düzeyde olmadığı söylenebilir.

#### 4.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi (N=589)

Puan	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kendini tanıma	Bayan	383	3,76	0,72	4,40	587	0,000***
	Bay	206	4,02	0,53			
Çalgısını benimseme	Bayan	383	4,07	0,73	2,38	587	0,018*
	Bay	206	4,21	0,64			
Çalgıya yönelik benlik algısı	Bayan	383	3,92	0,68	3,63	587	0,000***
	Bay	206	4,11	0,53			

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

Tablo 8'e göre, öğrencilerin cinsiyetinin, çalgıya yönelik benlik algı düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız / ilişkisiz gruplar t-testine göre cinsiyet, hem ölçeğin geneli hem de iki alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre;

Kadın ve erkek öğrencilerin, *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(587)}=4,40$ ;  $p < .001$ ]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}}=4,02$ ) *kendini tanımaya* ilişkin benlik algı düzeyinin, kadın öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,76$ ) daha olumlu/yüksek olduğu görülmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerin, *çalgısını benimsemeye* yönelik benlik algısı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(587)}=2,38$ ;  $p < .05$ ]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}}=4,21$ ) *çalgısını benimsemeye* ilişkin benlik algı düzeyinin, kadın öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,76$ ) daha olumlu/yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, kadın ve erkek öğrencilerin, (genel) *çalgıya yönelik benlik algısı* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(587)}=5,14$ ;  $p < .001$ ]. Erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}}=4,11$ ) çaldıkları bireysel *çalgıya yönelik benlik algısı* düzeyleri, kadın öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,92$ ) daha olumludur/yüksektir.

### 4.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları, ailenin ortalama aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Ailenin Ortalama Aylık Gelirine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Aile geliri	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Kendini tanıma	800 TL ve altı (1)	14	241,14	2,16	3	0,541	-
	801-1200 TL (2)	65	294,89				
	1201-2500 TL (3)	172	287,60				
	2501 TL ve üstü (4)	338	301,02				
Çalgısını benimseme	800 TL ve altı (1)	14	271,14	1,93	3	0,586	-
	801-1200 TL (2)	65	275,36				
	1201-2500 TL (3)	172	289,93				
	2501 TL ve üstü (4)	338	302,35				
Çalgıya yönelik benlik algısı	800 TL ve altı (1)	14	255,18	2,07	3	0,559	-
	801-1200 TL (2)	65	281,22				
	1201-2500 TL (3)	172	288,83				
	2501 TL ve üstü (4)	338	302,44				

\* $p < .05$

Tablo 9’a göre, öğrencilerin, ortalama aile aylık gelirine bağlı olarak çalgıya yönelik benlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Başka bir deyişle, farklı gelir gruplarında yer alan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı düzeyleri birbirine yakındır / benzerdir.

### 4.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları, annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis testi Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Annenin eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Kendini tanıma	Okuryazar değil (1)	29	268,47	11,59	4	0,021*	1, 2 ile 4, 5
	İlkokul mezunu (2)	169	263,19				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	301,53				
	Lisans m. (4)	120	323,79				
	Lisansüstü m. (5)	42	323,49				
Çalgısını benimseme	Okuryazar değil (1)	29	272,95	6,82	4	0,146	-
	İlkokul mezunu (2)	169	269,79				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	307,17				
	Lisans m. (4)	120	313,47				
	Lisansüstü m. (5)	42	292,54				
Çalgıya yönelik benlik algısı	Okuryazar değil (1)	29	270,60	9,22	4	0,056	-
	İlkokul mezunu (2)	169	265,78				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	303,48				
	Lisans m. (4)	120	320,90				
	Lisansüstü m. (5)	42	309,15				

\* $p < .05$

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin/puanlarının annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre annenin eğitim durumu, ölçeğin sadece bir alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Öğrencilerin, *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı düzeyi annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $X^2_{(4)}=11,59$ ;  $p < .05$ ]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; annesi yüksekokul / lisans (Sıra Ortalaması Yüksekokul/Lisans mezunu=323,79) ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin (Sıra Ortalaması Lisansüstü mezunu=323,49) *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı düzeyleri / puanları, annesi okur-yazar olmayan (Sıra Ortalaması Okuryazar değil=268,47) ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Sıra Ortalaması ilkokul mezunu=263,19) daha yüksektir / olumludur.

Tablo 11. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Babanın eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Kendini tanıma	Okuryazar değil (1)	7	379,21	2,80	4	0,592	-
	İlkokul mezunu (2)	126	284,16				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	295,69				
	Lisans m. (4)	154	289,69				
	Lisansüstü m. (5)	59	309,23				
Çalgısını benimseme	Okuryazar değil (1)	7	232,86	3,76	4	0,440	-
	İlkokul mezunu (2)	126	274,69				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	295,22				
	Lisans m. (4)	154	308,38				
	Lisansüstü m. (5)	59	300,00				
Çalgıya yönelik benlik algısı	Okuryazar değil (1)	7	304,14	1,64	4	0,802	-
	İlkokul mezunu (2)	126	277,71				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	295,70				
	Lisans m. (4)	154	300,31				
	Lisansüstü m. (5)	59	304,19				

\* $p < .05$

Tablo 11'e göre, öğrencilerin, babanın eğitim durumuna bağlı olarak çalgıya yönelik benlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ) (Tablo 9). Başka bir deyişle, babası farklı eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı düzeyleri birbirine yakındır / benzerdir.

#### 4.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları, mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin ANOVA testi Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi (N=589)

Puan	Lise	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe Test
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Kendini tanıma	GSL (1)	361	3,86	0,68	5,25	0,001**	3 ile 2, 4
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,69	0,60			
	Konservatuvar (3)	75	4,09	0,55			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,74	0,71			

Çalgısını benimseme	GSL (1)	361	4,11	0,68	8,92	0,000***	3 ile 1, 2, 4 1 ile 2
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,86	0,76			
	Konservatuvar (3)	75	4,46	0,46			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	4,03	0,80			
Çalgıya yönelik benlik algısı	GSL (1)	361	3,98	0,63	8,10	0,000***	3 ile 1, 2, 4 1 ile 2
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,78	0,61			
	Konservatuvar (3)	75	4,28	0,45			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,88	0,72			

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tablo 12'ye göre, öğrencilerin, mezun oldukları lise türüne bağlı olarak çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre mezun olunan lise türü, ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin, *kendini tanımaya* yönelik benlik algısının mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=5,25$ ;  $p < .01$ ]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; Konservatuvar mezunu öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Konservatuvar}}=4,09$ ) *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı düzeyleri, Meslek ve Teknik Lisesi ve Anadolu / Fen Lisesi mezunu öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Meslek ve Teknik Lisesi}}=3,69$ ;  $\bar{X}_{\text{Anadolu/Fen Lisesi}}=3,74$ ) daha yüksektir/olumludur.

Öğrencilerin, bireysel *çalgısını benimsemeye* yönelik benlik algısının da mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=8,92$ ;  $p < .001$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; a) Konservatuvar mezunu öğrencilerin (Grup 3) bireysel çalgısını benimseme düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 4) daha yüksektir/olumludur, b) Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin (Grup 1) bireysel çalgısını benimseme düzeyi, Meslek ve Teknik Lisesi mezunu öğrencilerinden (Grup 2) daha yüksektir/olumludur ( $\bar{X}_{\text{GSL}}=4,11$ ;  $\bar{X}_{\text{Meslek ve Teknik Lisesi}}=3,86$ ;  $\bar{X}_{\text{Konservatuvar}}=4,46$ ;  $\bar{X}_{\text{Anadolu/Fen Lisesi}}=4,03$ ).

Öğrencilerin, (genel) çalgıya yönelik benlik algısının da mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=8,10$ ;  $p < .001$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; a) Konservatuvar mezunu öğrencilerin (Grup 3) genel çalgıya yönelik

benlik algısı düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 4) daha yüksektir / olumludur, b) Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin (Grup 1) genel çalgıya yönelik benlik algısı düzeyi, Meslek ve Teknik Lisesi mezunu öğrencilerinden (Grup 2) daha yüksektir / olumludur ( $\bar{X}_{GSL}=3,98$ ;  $\bar{X}_{\text{Meslek ve Teknik Lisesi}}=3,78$ ;  $\bar{X}_{\text{Konservatuvar}}=4,28$ ;  $\bar{X}_{\text{Anadolu/Fen Lisesi}}=3,88$ ).

#### 4.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları, kullandıkları çalgının türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis testi Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Bireysel Çalgılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Bireysel çalgı	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Kendini tanıma	Üflemeli (1)	109	314,73	10,35	5	0,066	-
	Yaylı (2)	264	276,61				
	Telli (3)	130	291,87				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	345,91				
	Şan eğitimi (5)	33	301,38				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	379,58				
Çalgısını benimseme	Üflemeli (1)	109	306,10	4,19	5	0,522	-
	Yaylı (2)	264	284,15				
	Telli (3)	130	289,90				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	328,76				
	Şan eğitimi (5)	33	318,89				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	285,58				
Çalgıya yönelik benlik algısı	Üflemeli (1)	109	309,72	7,09	5	0,214	-
	Yaylı (2)	264	279,64				
	Telli (3)	130	291,64				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	341,50				
	Şan eğitimi (5)	33	308,77				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	336,00				

\* $p < .05$

Tablo 13’e göre, öğrencilerin, çaldıkları bireysel çalgılarına bağlı olarak çalgıya yönelik benlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Başka bir deyişle, farklı bireysel çalgı çalan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı düzeyleri birbirine yakındır / benzerdir.

#### 4.7 Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları, çalgılarını çaldıkları süreye göre (yıl olarak) anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin ANOVA testi Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi (N=589)

Puan	Bireysel çalgıyı çalma süresi	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe Test
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Kendini tanıma	1-3 yıl (1)	122	3,66	0,72	8,19	0,000***	4 ile 1, 2, 3 3 ile 1
	4-6 yıl (2)	190	3,81	0,65			
	7-9 yıl (3)	198	3,90	0,66			
	10 yıl + (4)	79	4,12	0,56			
Çalgısını benimseme	1-3 yıl (1)	122	3,98	0,80	4,66	0,003**	4 ile 1, 2, 3
	4-6 yıl (2)	190	4,08	0,69			
	7-9 yıl (3)	198	4,14	0,68			
	10 yıl + (4)	79	4,35	0,59			
Çalgıya yönelik benlik algısı	1-3 yıl (1)	122	3,82	0,71	7,28	0,000***	4 ile 1, 2, 3
	4-6 yıl (2)	190	3,95	0,61			
	7-9 yıl (3)	198	4,02	0,62			
	10 yıl + (4)	79	4,23	0,53			

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tablo 14’e göre, öğrencilerin, çaldıkları bireysel çalgılarını çalma süresine (yıl) bağlı olarak çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre bireysel çalgıyı çalma süresi, ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin, *kendini tanımaya* yönelik benlik algısının çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=8,19$ ;  $p < .001$ ]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; a) bireysel çalgısını 10 yıl ve daha uzun bir süredir çalan öğrencilerin (Grup 4) kendini tanıma düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir / olumludur, b) bireysel çalgısını 7-9 yıldır çalan öğrencilerin (Grup 3) kendini tanıma düzeyi, çalgısını 1-3 yıldır çalan



öğrencilerinden (Grup 1) daha yüksektir / olumludur ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,66$ ;  $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,81$  ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,90$ ;  $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=4,12$ ).

Öğrencilerin, bireysel çalgısını benimsemeye yönelik benlik algısının da çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=4,66$ ;  $p<.01$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; bireysel çalgısını 10 yıl ve daha uzun bir süredir çalan öğrencilerin ( $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=4,35$ ) bireysel çalgısını benimseme düzeyi, diğer tüm öğrencilerden ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,98$ ;  $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=4,08$  ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=4,14$ ) daha yüksektir / olumludur.

Öğrencilerin, (genel) çalgıya yönelik benlik algısının da çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=7,28$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; Post-hoc Scheffe testine göre; bireysel çalgısını 10 yıl ve daha uzun bir süredir çalan öğrencilerin ( $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=4,23$ ) (genel) çalgıya yönelik benlik düzeyi, diğer tüm öğrencilerden ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,82$ ;  $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,95$  ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=4,02$ ) daha yüksektir / olumludur.

#### 4.8 Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları, çalgı başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis testi Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Bir Önceki Yıl Bireysel Çalgı Başarı Puanı ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi

Puan	Bireysel çalgı başarı puanı	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Kendini tanıma	0,00-49,99 (1)	8	119,06	93,52	4	0,000***	5 ile 1, 2, 3, 4 4 ile 1, 2, 3
	50,00-59,99 (2)	12	122,58				
	60,00-69,99 (3)	51	159,04				
	70,00-84,99 (4)	162	243,07				
	85,00-100,00 (5)	354	344,71				
Çalgısını benimseme	0,00-49,99 (1)	8	126,25	75,07	4	0,000***	5 ile 1, 2, 3, 4 4 ile 1, 2, 3
	50,00-59,99 (2)	12	142,33				
	60,00-69,99 (3)	51	143,89				
	70,00-84,99 (4)	162	255,83				
	85,00-100,00 (5)	354	357,70				

Çalgıya yönelik benlik algısı	0,00-49,99 (1)	8	120,94	95,61	4	0,000***	5 ile 1, 2, 3, 4
	50,00-59,99 (2)	12	128,17				4 ile 1, 2, 3
	60,00-69,99 (3)	51	136,21				
	70,00-84,99 (4)	162	244,89				
	85,00-100,00 (5)	354	344,95				

\*\*\* $p < .001$

Tablo 15'e göre, öğrencilerin, bir önceki yıla ait bireysel çalgı başarı puanına bağlı olarak çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre başarı puanı, ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin, *kendini tanımaya* yönelik benlik algısının bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=93,52$ ;  $p < .001$ ]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; a) bireysel çalgı başarı puanı 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 5) kendini tanıma düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2, 3 ve 4) daha yüksektir / olumludur, b) bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 olan öğrencilerin (Grup 4) kendini tanıma düzeyi, bireysel çalgı başarı puanı daha düşük olan öğrencilerinden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir / olumludur (Sıra Ortalaması 0,00-49,99=119,06; Sıra Ortalaması 50,00-59,99=122,58; Sıra Ortalaması 60,00-69,99=159,04; Sıra Ortalaması 70,00-84,99=243,07 ve Sıra Ortalaması 85,00-100,00=344,71).

Öğrencilerin, bireysel *çalgısını benimsemeye* yönelik benlik algısının da bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=75,07$ ;  $p < .001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; a) bireysel çalgı başarı puanı 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 5) çalgısını benimseme düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2, 3 ve 4) daha yüksektir / olumludur, b) bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 olan öğrencilerin (Grup 4) çalgısını benimseme düzeyi, bireysel çalgı başarı puanı daha düşük olan öğrencilerinden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir / olumludur (Sıra Ortalaması 0,00-49,99=126,25; Sıra Ortalaması 50,00-59,99=142,33; Sıra Ortalaması 60,00-69,99=143,89; Sıra Ortalaması 70,00-84,99=255,83 ve Sıra Ortalaması 85,00-100,00=357,70).

Öğrencilerin, (genel) çalgıya yönelik benlik algısının da bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=95,61$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; a) bireysel çalgı başarı puanı 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 5) (genel) çalgıya yönelik benlik algısı düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2, 3 ve 4) daha yüksektir / olumludur, b) bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 olan öğrencilerin (Grup 4) (genel) çalgıya yönelik benlik algısı düzeyi, bireysel çalgı başarı puanı daha düşük olan öğrencilerinden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir / olumludur (Sıra Ortalaması 0,00-49,99=120,94; Sıra Ortalaması 50,00-59,99=128,17; Sıra Ortalaması 60,00-69,99=136,21; Sıra Ortalaması 70,00-84,99=244,89 ve Sıra Ortalaması 85,00-100,00=344,95).

#### 4.9 Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Sonuçlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları, bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin t-tesisi Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Bireysel Çalgılarıyla Konser Performanslarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi (N=589)

Puan	Konser performansı	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kendini tanıma	Evet	410	4,00	0,58	8,35	586	0,000***
	Hayır	178	3,52	0,75			
Çalgısını benimseme	Evet	410	4,24	0,63	6,61	586	0,000***
	Hayır	178	3,84	0,79			
Çalgıya yönelik benlik algısı	Evet	410	4,12	0,55	8,10	586	0,000***
	Hayır	178	3,68	0,72			

\*\*\* $p<.001$

Tablo 16’ya göre, öğrencilerin bireysel çalgılarıyla konser performansı sergilemelerinin, çalgıya yönelik benlik algı düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız / ilişkisiz gruplar t-testine göre konser performansı sergileme, öğrencilerin hem genel hem de iki alt boyut bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın konser performansı

sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=8,35$ ;  $p<.001$ ]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=4,00$ ) kendini tanımaya ilişkin benlik algı düzeyi, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,52$ ) daha olumlu / yüksek olduğu görülmektedir.

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, çalgısını benimsemeye yönelik benlik algısı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=6,61$ ;  $p<.001$ ]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=4,24$ ) çalgısını benimsemeye ilişkin benlik algı düzeyi, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,84$ ) daha olumlu / yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, (genel) çalgıya yönelik benlik algısı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=8,10$ ;  $p<.001$ ]. Konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=4,12$ ) çaldıkları bireysel çalgıya yönelik benlik algısı düzeyleri, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,68$ ) daha olumludur / yüksektir.

#### 4.10 Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları, günlük çalgı çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis testi Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algı Düzeylerinin Bireysel Çalgıyı Günlük Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi

Puan	Günlük çalışma süresi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Kendini tanıma	1-2 saat (1)	373	254,18	63,65	3	0,000***	1 ile 2, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	400,21				
	5-6 saat (3)	41	408,05				
	7 saat ve üstü (4)	15	412,20				

Çalgısını benimseme	1-2 saat (1)	373	265,36	39,61	3	0,000***	1 ile 2, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	391,69				
	5-6 saat (3)	41	396,59				
	7 saat ve üstü (4)	15	400,30				
Çalgıya yönelik benlik algısı	1-2 saat (1)	373	257,57	56,47	3	0,000***	1 ile 2, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	401,48				
	5-6 saat (3)	41	404,57				
	7 saat ve üstü (4)	15	430,33				

\*\*\* $p < .001$

Tablo 17'ye göre, öğrencilerin, bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine (saat) bağlı olarak çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre çalışma süresi, ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin, *kendini tanımaya* yönelik benlik algısının bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=63,65$ ;  $p < .001$ ]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=254,18$ ) kendini tanıma düzeyi diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{3-4 \text{ saat}}=400,21$ ; Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=408,05$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=412,20$ ).

Öğrencilerin, bireysel *çalgısını benimsemeye* yönelik benlik algısının da bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=39,61$ ;  $p < .001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=265,36$ ) çalgısını benimseme düzeyi diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{3-4 \text{ saat}}=391,69$ ; Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=396,59$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=400,30$ ).

Son olarak, öğrencilerin, (genel) çalgıya yönelik benlik algısının da bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=56,47$ ;  $p < .001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=257,57$ ) (genel) çalgıya yönelik benlik algısı düzeyi

diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması<sub>3-4 saat</sub>=401,48; Sıra Ortalaması<sub>5-6 saat</sub>=404,57 ve Sıra Ortalaması<sub>7 saat ve üstü</sub>=430,33).

Tablo 18. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo

Değişken	Kendini Tanıma	Çalgısını benimseme	Ölçek
Cinsiyet	***	*	***
Ailenin ortalama aylık geliri			
Annenin eğitim durumu	*		
Babanın eğitim durumu			
Mezun olunan lise	**	***	***
Bireysel çalgı			
Bireysel çalgıyı çalma süresi	***	**	***
Bir önceki yıl başarı puanı	***	***	***
Bireysel çalgı ile konser	***	***	***
Bireysel çalgıyı günlük çalışma	***	***	***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  ve \*\*\* $p < .001$

Tablo 18'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşmalarını özetlemek gerekirse; öğrencilerin, cinsiyeti, mezun olunan lise, bireysel çalgıyı çalma süresi, bir önceki yıl başarı puanı, bireysel çalgı ile konser performansı sergileme ve bireysel çalgıyı günlük çalışma süresinde anlamlı bir farklılaşma saptanırken (ölçek genelinde), ailenin ortalama aylık geliri, anne-babanın eğitim durumu ve bireysel çalgı değişkenleri ise (ölçek genelinde) anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

#### 4.11 On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 19'da yer almaktadır.

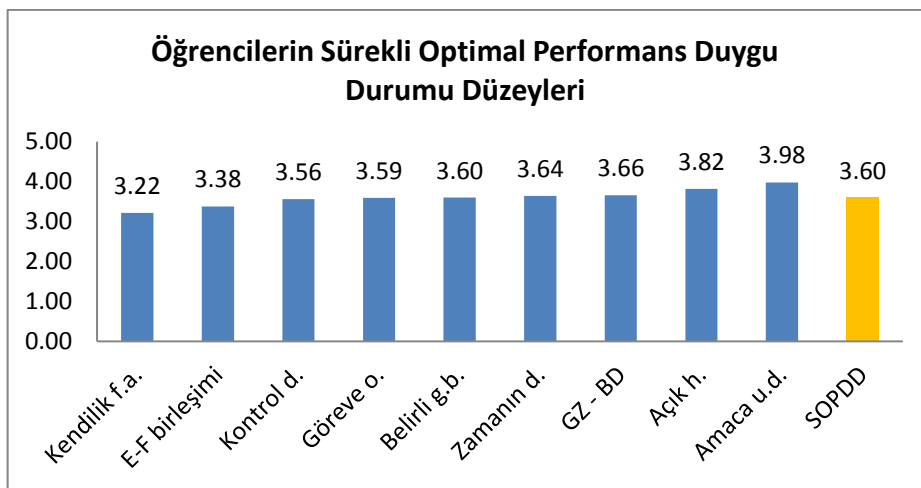
36 madde ve dokuz faktörden oluşan ölçeğin ve alt boyutlarından alınan puanın yüksekliği, bireyin katıldığı aktivitede sürekli optimal performans duygu durumuna ulaştığını gösterirken, elde edilen düşük puanlar, kişinin sürekli optimal performans duygu durumunu yaşayamadığını ifade etmektedir. Ölçme aracındaki seçenekler arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0,80

olarak hesaplanmıştır (4/5=0,80). Ölçeğin maddeleri için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

<u>Puan Aralığı</u>	<u>Seçenek</u>	<u>Düzye</u>
1,00-1,80	Hiçbir zaman	Çok düşük
1,81-2,60	Nadiren	Düşük
2,61-3,40	Bazen	Orta
3,41-4,20	Sık sık	Yüksek
4,21-5,00	Her zaman	Çok yüksek

Tablo 19. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=589)

Boyut Ölçek	$\bar{X}$	ss	Düzye
Görev zorluğu - beceri dengesi	3,66	0,74	Yüksek
Eylem-farkındalık birleşimi	3,38	0,70	Orta
Açık hedefler	3,82	0,73	Yüksek
Belirli geri bildirim	3,60	0,81	Yüksek
Göreve odaklanma	3,59	0,83	Yüksek
Kontrol duygusu	3,56	0,83	Yüksek
Kendilik farkındalığının azalması	3,22	1,01	Orta
Zamanın dönüşümü	3,64	0,77	Yüksek
Amaca ulaşma deneyimi	3,98	0,77	Yüksek
S. Optimal Performans Duygu Durumu	3,60	0,63	Yüksek



Şekil 3: Öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerine ilişkin sıralı ortalama puanlar

Tablo 19 ve Şekil 3’de mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadığı en düşük sürekli optimal performans duygu durumu ‘*Kendilik farkındalığının azalması*’ ( $\bar{X}$  Kendilik farkındalığının azalması=3,22±1,01; ‘Orta’ düzeyde) olurken, en yüksek sürekli optimal performans duygu durumu ise ‘*Amaca ulaşma deneyimi*’ ( $\bar{X}$  Amaca ulaşma deneyimi=3,98±0,77; ‘Yüksek’ düzeyde) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri iki alt boyut için ‘orta’ diğer yedi tanesi için ise ‘yüksek’ olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}$  Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu=3,60±0,63; ‘Yüksek’ düzeyde). Ancak tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin genelde yüksek olmakla birlikte en üst düzeyde olmadığı söylenebilir.

#### 4.12 On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin t-testi Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi (N=589)

Puan	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Görev zorluğu - beceri dengesi	Bayan	383	3,60	0,77	3,02	587	0,003**
	Bay	206	3,79	0,68			
Eylem-farkındalık birleşimi	Bayan	383	3,34	0,71	1,81	587	0,072
	Bay	206	3,45	0,69			
Açık hedefler	Bayan	383	3,78	0,77	1,78	587	0,075
	Bay	206	3,89	0,66			
Belirli geri bildirim	Bayan	383	3,51	0,84	3,62	587	0,000***
	Bay	206	3,76	0,72			
Göreve odaklanma	Bayan	383	3,48	0,84	4,16	587	0,000***
	Bay	206	3,78	0,78			



Kontrol duygusu	Bayan	383	3,45	0,85	4,30	587	0,000***
	Bay	206	3,76	0,77			
Kendilik fark. azalması	Bayan	383	3,11	0,98	3,55	587	0,000***
	Bay	206	3,42	1,04			
Zamanın dönüşümü	Bayan	383	3,61	0,79	1,40	587	0,162
	Bay	206	3,70	0,72			
Amaca ulaşma deneyimi	Bayan	383	3,92	0,79	2,44	587	0,015*
	Bay	206	4,08	0,71			
SOPDD	Bayan	383	3,53	0,64	3,80	587	0,000***
	Bay	206	3,74	0,58			

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

Tablo 20'ye göre, öğrencilerin cinsiyetinin, sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinde (sürekli optimal performans duygu durumu puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız / ilişkisiz gruplar t-testine göre cinsiyet, öğrencilerin hem ölçeğin geneli hem de ölçeğin altı alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Kadın ve erkek öğrencilerin, *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(587)} = 3,02$ ;  $p < .01$ ]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}} = 3,79$ ) *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinin, kadın öğrencilerin *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 3,60$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerin, *belirli geri bildirim* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(587)} = 3,62$ ;  $p < .001$ ]. Erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}} = 3,76$ ) *belirli geri bildirim* düzeyi, kadın öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 3,51$ ) daha yüksektir.

Kadın ve erkek öğrencilerin, *göreve odaklanma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve *göreve odaklanma* düzeyleri arasında bulunan bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(587)} = 4,16$ ;  $p < .001$ ]. Erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}} = 3,78$ ) *göreve odaklanma* düzeyi, kadın öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 3,48$ ) daha yüksektir.

Kadın öğrencilerin *kontrol duygusu* düzeyleri ve erkek öğrencilerin *kontrol duygusu* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. [ $t_{(587)} = 4,30$ ;  $p < .001$ ]. Erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}} = 3,76$ ) *kontrol duygusu* düzeyi, kadın öğrencilerin *kontrol duygusu* düzeylerinden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 3,45$ ) daha yüksektir.

Kadın ve erkek öğrencilerin, *kendilik farkındalığının azalması* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(587)}=3,55$ ;  $p < .001$ ]. Erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}}=3,42$ ) *kendilik farkındalığının azalması* düzeyi, kadın öğrencilerin *kendilik farkındalığının azalması* düzeyinden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,11$ ) daha yüksektir.

Kadın ve erkek öğrencilerin, *amaca ulaşma deneyimi* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve amaca ulaşma deneyimi düzeyleri yönünden bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(587)}=2,44$ ;  $p < .05$ ]. Erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}}=4,08$ ) *amaca ulaşma deneyimi* düzeyi, kadın öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,92$ ) daha yüksektir.

Son olarak, kadın ve erkek öğrencilerin, (genel) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(587)}=3,80$ ;  $p < .001$ ]. Erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Erkek}}=3,74$ ) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyleri, kadın öğrencilerin *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeylerinden ( $\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,53$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.13 On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumlarının ailenin gelir durumundan etkilenip etkilenmediği ve bu duruma göre sürekli optimal performans duygu durumunun gelir seviyesine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin alt probleme yönelik yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumuna Ailenin Ortalama Aylık Gelirine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi

Puan	Aile geliri	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	s d	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	800 TL ve altı (1)	14	311,50	3,66	3	0,301	-
	801-1200 TL (2)	65	258,45				
	1201-2500 TL (3)	172	294,81				
	2501 TL ve üstü (4)	338	301,44				
Eylem-farkındalık birleşimi	800 TL ve altı (1)	14	293,18	3,81	3	0,283	-
	801-1200 TL (2)	65	259,18				
	1201-2500 TL (3)	172	307,10				
	2501 TL ve üstü (4)	338	295,81				
Açık hedefler	800 TL ve altı (1)	14	291,07	7,83	3	0,051	-
	801-1200 TL (2)	65	242,95				
	1201-2500 TL (3)	172	292,06				
	2501 TL ve üstü (4)	338	306,67				
Belirli geri bildirim	800 TL ve altı (1)	14	306,96	3,31	3	0,346	-
	801-1200 TL (2)	65	263,38				
	1201-2500 TL (3)	172	289,71				
	2501 TL ve üstü (4)	338	303,28				
Göreve odaklanma	800 TL ve altı (1)	14	321,64	11,10	3	0,011*	2 ile 1, 4
	801-1200 TL (2)	65	234,99				
	1201-2500 TL (3)	172	287,99				
	2501 TL ve üstü (4)	338	309,00				
Kontrol duygusu	800 TL ve altı (1)	14	332,32	6,13	3	0,105	-
	801-1200 TL (2)	65	251,89				
	1201-2500 TL (3)	172	289,54				
	2501 TL ve üstü (4)	338	304,52				
Kendilik farkındalığının azalması	800 TL ve altı (1)	14	373,29	6,04	3	0,110	-
	801-1200 TL (2)	65	301,58				
	1201-2500 TL (3)	172	309,61				
	2501 TL ve üstü (4)	338	283,05				
Zamanın dönüşümü	800 TL ve altı (1)	14	316,61	1,67	3	0,643	-
	801-1200 TL (2)	65	293,11				
	1201-2500 TL (3)	172	307,22				
	2501 TL ve üstü (4)	338	288,25				
Amaca ulaşma deneyimi	800 TL ve altı (1)	14	271,18	3,01	3	0,390	-
	801-1200 TL (2)	65	266,77				
	1201-2500 TL (3)	172	291,13				
	2501 TL ve üstü (4)	338	303,39				

SOPDD	800 TL ve altı (1)	14	326,89	4,00	3	0,262	-
	801-1200 TL (2)	65	257,57				
	1201-2500 TL (3)	172	295,66				
	2501 TL ve üstü (4)	338	300,54				

\* $p < .05$

Tablo 21'e göre, öğrencilerin, ortalama aile aylık gelirine bağlı olarak sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre aile geliri, ölçeğin sadece bir alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Öğrencilerin, *göreve odaklanma* düzeyi aile gelirine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $X^2_{(3)}=11,10$ ;  $p < .05$ ]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *göreve odaklanma* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; aile geliri 801-1200 TL olan öğrencilerin (Sıra Ortalaması 801-1200 TL=234,99) *göreve odaklanma* düzeyleri / puanları, aile geliri 800 TL ve alt olan (Grup 1) ve 2501 TL ve üstü olan (Grup 4) öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması 800 TL ve altı=321,64; Sıra Ortalaması 2501 TL ve üstü=309,00).

#### 4.14 On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumları, ailenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis testi Tablo 22 ve Tablo 23'de yer almaktadır.

Tablo 22. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi

Puan	Annenin eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	$X^2$	sd	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	Okuryazar değil (1)	29	288,71	1,58	4	0,812	-
	İlkokul mezunu (2)	169	283,19				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	296,69				
	Lisans m. (4)	120	306,49				
	Lisansüstü m. (5)	42	304,86				

Eylem-farkındalık birleşimi	Okuryazar değil (1)	29	265,28	5,31	4	0,257	-
	İlkokul mezunu (2)	169	276,93				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	300,32				
	Lisans m. (4)	120	318,15				
	Lisansüstü m. (5)	42	293,05				
Açık hedefler	Okuryazar değil (1)	29	287,83	3,05	4	0,550	-
	İlkokul mezunu (2)	169	278,40				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	299,96				
	Lisans m. (4)	120	311,61				
	Lisansüstü m. (5)	42	292,29				
Belirli geri bildirim	Okuryazar değil (1)	29	248,12	5,51	4	0,239	-
	İlkokul mezunu (2)	169	280,78				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	298,06				
	Lisans m. (4)	120	313,41				
	Lisansüstü m. (5)	42	315,29				
Göreve odaklanma	Okuryazar değil (1)	29	281,93	2,88	4	0,579	-
	İlkokul mezunu (2)	169	285,00				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	295,49				
	Lisans m. (4)	120	316,03				
	Lisansüstü m. (5)	42	281,50				
Kontrol duygusu	Okuryazar değil (1)	29	276,45	1,09	4	0,896	-
	İlkokul mezunu (2)	169	290,22				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	293,98				
	Lisans m. (4)	120	302,82				
	Lisansüstü m. (5)	42	310,29				
Kendilik farkındalığının azalması	Okuryazar değil (1)	29	314,79	1,17	4	0,883	-
	İlkokul mezunu (2)	169	290,10				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	294,76				
	Lisans m. (4)	120	290,72				
	Lisansüstü m. (5)	42	314,58				
Zamanın dönüşümü	Okuryazar değil (1)	29	287,31	2,39	4	0,664	-
	İlkokul mezunu (2)	169	279,59				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	298,91				
	Lisans m. (4)	120	306,94				
	Lisansüstü m. (5)	42	306,89				
Amaca ulaşma deneyimi	Okuryazar değil (1)	29	243,62	7,76	4	0,101	-
	İlkokul mezunu (2)	169	282,78				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	295,07				
	Lisans m. (4)	120	326,47				
	Lisansüstü m. (5)	42	289,38				

SOPDD	Okuryazar değil (1)	29	276,16	2,88	4	0,579	-
	İlkokul mezunu (2)	169	280,90				
	Ortaokul/Lise m. (3)	229	297,25				
	Lisans m. (4)	120	312,08				
	Lisansüstü m. (5)	42	303,68				

\* $p < .05$

Tablo 22'ye göre, annenin eğitim durumuna bağlı olarak sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

Tablo 23. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Babanın eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	Okuryazar değil (1)	7	353,64	3,15	4	0,533	-
	İlkokul mezunu (2)	126	299,19				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	301,20				
	Lisans m. (4)	154	286,06				
	Lisansüstü m. (5)	59	309,88				
Eylem-farkındalık birleşimi	Okuryazar değil (1)	7	317,07	4,18	4	0,216	-
	İlkokul mezunu (2)	126	282,68				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	316,39				
	Lisans m. (4)	154	298,85				
	Lisansüstü m. (5)	59	294,03				
Açık hedefler	Okuryazar değil (1)	7	307,71	0,30	4	0,990	-
	İlkokul mezunu (2)	126	289,24				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	296,51				
	Lisans m. (4)	154	295,81				
	Lisansüstü m. (5)	59	287,59				
Belirli geri bildirim	Okuryazar değil (1)	7	263,79	3,36	4	0,499	-
	İlkokul mezunu (2)	126	275,62				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	300,17				
	Lisans m. (4)	154	291,22				
	Lisansüstü m. (5)	59	318,88				
Göreve odaklanma	Okuryazar değil (1)	7	319,79	3,21	4	0,524	-
	İlkokul mezunu (2)	126	273,83				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	303,63				
	Lisans m. (4)	154	289,30				
	Lisansüstü m. (5)	59	306,95				

Kontrol duygusu	Okuryazar değil (1)	7	291,79	3,50	4	0,479	-
	İlkokul mezunu (2)	126	284,83				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	301,41				
	Lisans m. (4)	154	279,58				
	Lisansüstü m. (5)	59	321,24				
Kendilik farkındalığının azalması	Okuryazar değil (1)	7	305,07	3,37	4	0,499	-
	İlkokul mezunu (2)	126	285,22				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	300,44				
	Lisans m. (4)	154	279,98				
	Lisansüstü m. (5)	59	321,71				
Zamanın dönüşümü	Okuryazar değil (1)	7	327,14	3,77	4	0,439	-
	İlkokul mezunu (2)	126	269,97				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	304,28				
	Lisans m. (4)	154	296,55				
	Lisansüstü m. (5)	59	292,76				
Amaca ulaşma deneyimi	Okuryazar değil (1)	7	279,50	6,97	4	0,138	-
	İlkokul mezunu (2)	126	281,86				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	284,33				
	Lisans m. (4)	154	300,47				
	Lisansüstü m. (5)	59	344,26				
SOPDD	Okuryazar değil (1)	7	308,36	2,45	4	0,654	-
	İlkokul mezunu (2)	126	277,34				
	Ortaokul/Lise m. (3)	241	301,96				
	Lisans m. (4)	154	288,57				
	Lisansüstü m. (5)	59	309,53				

\* $p < .05$

Tablo 23'e göre, öğrencilerin, babanın eğitim durumuna bağlı olarak da sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

#### 4.15 On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumları ile mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği alt problemine ilişkin yapılan ANOVA testi Tablo 24'de yer almaktadır.

Tablo 24. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi (N=589)

Puan	Lise	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe Test
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	GSL (1)	361	3,64	0,73	1,13	0,335	-
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,58	0,84			
	Konservatuvar (3)	75	3,80	0,72			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,66	0,75			
Eylem-farkındalık birleşimi	GSL (1)	361	3,40	0,70	0,63	0,598	-
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,34	0,69			
	Konservatuvar (3)	75	3,40	0,79			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,30	0,68			
Açık hedefler	GSL (1)	361	3,81	0,74	2,02	0,110	-
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,71	0,83			
	Konservatuvar (3)	75	3,99	0,63			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,76	0,71			
Belirli geri bildirim	GSL (1)	361	3,59	0,78	2,00	0,113	-
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,52	0,83			
	Konservatuvar (3)	75	3,79	0,85			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,50	0,83			
Göreve odaklanma	GSL (1)	361	3,54	0,83	3,44	0,017*	3 ile 1, 2, 4
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,57	0,88			
	Konservatuvar (3)	75	3,92	0,80			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,46	0,79			
Kontrol duygusu	GSL (1)	361	3,57	0,83	1,47	0,222	-
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,52	0,86			
	Konservatuvar (3)	75	3,70	0,87			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,44	0,79			
Kendilik farkındalığının azalması	GSL (1)	361	3,22	1,00	0,81	0,490	-
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,26	1,02			
	Konservatuvar (3)	75	3,36	1,07			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,12	0,99			
Zamanın dönüşümü	GSL (1)	361	3,65	0,77	1,70	0,167	-
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,70	0,79			
	Konservatuvar (3)	75	3,73	0,75			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,50	0,77			
Amaca ulaşma deneyimi	GSL (1)	361	3,93	0,79	3,94	0,008**	3 ile 1, 2, 4
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,89	0,80			
	Konservatuvar (3)	75	4,25	0,64			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,99	0,72			
SOPDD	GSL (1)	361	3,62	0,63	3,27	0,033*	3 ile 2, 4
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,53	0,67			
	Konservatuvar (3)	75	3,80	0,58			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,51	0,59			

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



Tablo 24'e göre, öğrencilerin, mezun oldukları lise türüne bağlı olarak sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre mezun olunan lise türü, ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin, *göreve odaklanma* düzeyinin mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=3,44; p<.05$ ]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; Konservatuvar mezunu öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Konservatuvar}}=3,92$ ) *göreve odaklanma* düzeyleri diğer tüm öğrencilerin *göreve odaklanma* düzeylerinden daha yüksektir ( $\bar{X}_{\text{GSL}}=3,54$ ;  $\bar{X}_{\text{Meslek ve Teknik Lisesi}}=3,57$ ;  $\bar{X}_{\text{Anadolu/Fen Lisesi}}=3,46$ ).

Öğrencilerin, *amaca ulaşma deneyimi* düzeyinin de mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=3,94; p<.01$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; Konservatuvar mezunu öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Konservatuvar}}=4,25$ ) *amaca ulaşma deneyimi* düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha yüksektir ( $\bar{X}_{\text{GSL}}=3,93$ ;  $\bar{X}_{\text{Meslek ve Teknik Lisesi}}=3,89$ ;  $\bar{X}_{\text{Anadolu/Fen Lisesi}}=3,99$ ).

Öğrencilerin, (genel) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyinin de mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=3,27; p<.05$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; Konservatuvar mezunu öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Konservatuvar}}=3,80$ ) (genel) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyleri, Meslek ve Teknik Lisesi ile Anadolu/Fen Lisesi mezunu öğrencilerinden daha yüksektir ( $\bar{X}_{\text{Meslek ve Teknik Lisesi}}=3,53$ ;  $\bar{X}_{\text{Anadolu/Fen Lisesi}}=3,51$ ).

#### 4.16 On Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

“Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumları ile kullandıkları çalgının türü ile ilgisi nedir ve sürekli optimal performans duygu durumu kullanılan çalgı türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin Kruskal-Wallis testi Tablo 25'de yer almaktadır.

Tablo 25. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Bireysel çalgı	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	Üflemeli (1)	109	315,51	4,97	5	0,420	-
	Yaylı (2)	264	289,33				
	Telli (3)	130	298,79				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	305,50				
	Şan eğitimi (5)	33	246,15				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	275,92				
Eylem-farkındalık birleşimi	Üflemeli (1)	109	300,39	3,77	5	0,583	-
	Yaylı (2)	264	286,58				
	Telli (3)	130	309,04				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	312,34				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	215,75				
Açık hedefler	Üflemeli (1)	109	336,22	9,44	5	0,093	-
	Yaylı (2)	264	283,78				
	Telli (3)	130	284,71				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	278,01				
	Şan eğitimi (5)	33	302,18				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	356,17				
Belirli geri bildirim	Üflemeli (1)	109	324,53	4,89	5	0,430	-
	Yaylı (2)	264	286,30				
	Telli (3)	130	285,66				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	304,67				
	Şan eğitimi (5)	33	284,45				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	326,17				
Göreve odaklanma	Üflemeli (1)	109	318,62	5,55	5	0,352	-
	Yaylı (2)	264	282,77				
	Telli (3)	130	293,00				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	307,20				
	Şan eğitimi (5)	33	288,73				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	386,58				
Kontrol duygusu	Üflemeli (1)	109	314,22	6,88	5	0,229	-
	Yaylı (2)	264	281,31				
	Telli (3)	130	302,60				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	312,77				
	Şan eğitimi (5)	33	267,53				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	395,50				

Kendilik farkındalığının azalması	Üflemeli (1)	109	314,99	13,13	5	0,022*	5 ile 1, 3, 4, 6
	Yaylı (2)	264	278,66				
	Telli (3)	130	324,95				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	299,63				
	Şan eğitimi (5)	33	229,73				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	324,92				
Zamanın dönüşümü	Üflemeli (1)	109	302,06	4,54	5	0,475	-
	Yaylı (2)	264	282,70				
	Telli (3)	130	307,38				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	326,06				
	Şan eğitimi (5)	33	286,76				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	242,00				
Amaca ulaşma deneyimi	Üflemeli (1)	109	312,59	4,16	5	0,527	-
	Yaylı (2)	264	284,98				
	Telli (3)	130	296,71				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	317,54				
	Şan eğitimi (5)	33	269,67				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	342,17				
SOPDD	Üflemeli (1)	109	319,45	5,50	5	0,358	-
	Yaylı (2)	264	281,79				
	Telli (3)	130	302,76				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	305,65				
	Şan eğitimi (5)	33	267,08				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	334,17				

\* $p < .05$

Tablo 25'e göre, öğrencilerin, çaldıkları bireysel çalgılarına bağlı olarak sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre bireysel çalgı, ölçeğin sadece bir alt boyutu (kendilik farkındalığının azalması) bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Öğrencilerin, *kendilik farkındalığının azalması* düzeyi bireysel çalgıya bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $X^2_{(3)}=13,13$ ;  $p < .05$ ]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *kendilik farkındalığının azalması* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; şan eğitimi alan öğrencilerin (Sıra Ortalaması Şan eğitimi=229,73) *kendilik farkındalığının azalması* düzeyleri/puanları, bireysel çalgısı yaylı olan öğrenciler hariç diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması Üflemeli=314,99; Sıra Ortalaması Telli=324,95; Sıra Ortalaması Tuşlu=299,63 ve Sıra Ortalaması Vurmalı=324,92).

#### 4.17 On Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumları, çalgılarını çaldıkları süre göre (yıl olarak) anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin ANOVA testi Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgılarını Çalma Süresi İle Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi

Puan	BÇ çalma süresi	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe Test
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	1-3 yıl (1)	122	3,44	0,79	5,57	0,001**	1 ile 2, 3, 4
	4-6 yıl (2)	190	3,69	0,71			
	7-9 yıl (3)	198	3,70	0,76			
	10 yıl + (4)	79	3,88	0,64			
Eylem-farkındalık birleşimi	1-3 yıl (1)	122	3,22	0,71	3,40	0,018*	1 ile 3, 4
	4-6 yıl (2)	190	3,36	0,65			
	7-9 yıl (3)	198	3,46	0,70			
	10 yıl + (4)	79	3,46	0,78			
Açık hedefler	1-3 yıl (1)	122	3,65	0,73	3,04	0,029*	1 ile 2, 3, 4
	4-6 yıl (2)	190	3,83	0,72			
	7-9 yıl (3)	198	3,86	0,77			
	10 yıl + (4)	79	4,01	0,66			
Belirli geri bildirim	1-3 yıl (1)	122	3,38	0,88	4,97	0,002**	1 ile 2, 3, 4
	4-6 yıl (2)	190	3,61	0,74			
	7-9 yıl (3)	198	3,64	0,81			
	10 yıl + (4)	79	3,80	0,79			
Göreve odaklanma	1-3 yıl (1)	122	3,39	0,84	6,59	0,000***	1 ile 2, 3, 4 2,3 ile 4
	4-6 yıl (2)	190	3,59	0,80			
	7-9 yıl (3)	198	3,58	0,83			
	10 yıl + (4)	79	3,91	0,83			
Kontrol duygusu	1-3 yıl (1)	122	3,30	0,83	9,22	0,000***	1 ile 2, 3, 4 2,3 ile 4
	4-6 yıl (2)	190	3,58	0,78			
	7-9 yıl (3)	198	3,56	0,86			
	10 yıl + (4)	79	3,91	0,78			
Kendilik farkındalığının azalması	1-3 yıl (1)	122	2,90	0,98	6,34	0,000***	1 ile 2, 3, 4 2,3 ile 4
	4-6 yıl (2)	190	3,25	1,00			
	7-9 yıl (3)	198	3,29	1,02			
	10 yıl + (4)	79	3,49	0,94			

Zamanın dönüşümü	1-3 yıl (1)	122	3,53	0,80	2,47	0,061	-
	4-6 yıl (2)	190	3,59	0,75			
	7-9 yıl (3)	198	3,69	0,73			
	10 yıl + (4)	79	3,78	0,83			
Amaca ulaşma deneyimi	1-3 yıl (1)	122	3,78	0,79	4,92	0,002**	1 ile 2, 3, 4 2,3 ile 4
	4-6 yıl (2)	190	3,98	0,76			
	7-9 yıl (3)	198	3,99	0,77			
	10 yıl + (4)	79	4,23	0,69			
SOPDD	1-3 yıl (1)	122	3,41	0,61	7,84	0,000***	1 ile 2, 3, 4 2,3 ile 4
	4-6 yıl (2)	190	3,61	0,59			
	7-9 yıl (3)	198	3,63	0,64			
	10 yıl + (4)	79	3,83	0,61			

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

Tablo 26'ya göre, öğrencilerin, çaldıkları bireysel çalgılarını çalma süresine (yıl) bağlı olarak sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre bireysel çalgıyı çalma süresi, ölçeğin geneli ve biri hariç (*Zamanın dönüşümü*) diğer tüm alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin, *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinin çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=5,57$ ;  $p < .01$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,44$ ) *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyi, diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür ( $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,69$ ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,70$  ve  $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=3,88$ ).

Öğrencilerin, *eylem-farkındalık birleşimi* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=3,40$ ;  $p < .05$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,22$ ) *eylem-farkındalık birleşimi* düzeyi, çalgılarını 7-9 yıldır ( $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,46$ ) ve 10 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerden ( $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=3,46$ ) daha düşüktür.

Öğrencilerin, *açık hedefler* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=3,04$ ;  $p < .05$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre;

bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,65$ ) *açık hedefler* düzeyi, diğerk tüm öğrencilerden daha dştktdr ( $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,83$ ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,86$  ve  $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=4,01$ ).

Öğrencilerin, *belirli geri bildirim* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gsterdiğı bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=4,97$ ;  $p<.01$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,38$ ) *belirli geri bildirim* düzeyi, diğerk tüm öğrencilerden daha dştktdr ( $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,61$ ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,64$  ve  $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=3,80$ ).

Öğrencilerin, *göreve odaklanma* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gsterdiğı bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=6,59$ ;  $p<.001$ ]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; a) bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan ğrencilerin (Grup 1) *göreve odaklanma* düzeyi, diğerk tüm öğrencilerden daha dştktdr, b) bireysel çalgısını 4-6 yıldır ve 7-9 yıldır çalan ğrencilerin (Grup 2 ve 3) *göreve odaklanma* düzeyi ise çalgısını 10 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerinden (Grup 4) daha dştktdr ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,39$ ;  $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,59$ ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,58$ ;  $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=3,91$ ).

Öğrencilerin, *kontrol duygusu* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gsterdiğı bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=9,22$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; a) bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan ğrencilerin (Grup 1) *kontrol duygusu* düzeyi, diğerk tüm öğrencilerden daha dştktdr, b) bireysel çalgısını 4-6 yıldır ve 7-9 yıldır çalan ğrencilerin (Grup 2 ve 3) *kontrol duygusu* düzeyi ise çalgısını 10 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerinden (Grup 4) daha dştktdr ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,30$ ;  $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,58$ ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,56$ ;  $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=3,91$ ).

Öğrencilerin, *kendilik farkındalığının azalması* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gsterdiğı bulunmuştur [ $F_{(3; 586)}=6,34$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Scheffe testine göre; a) bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan ğrencilerin (Grup 1) *kendilik farkındalığının azalması* düzeyi, diğerk tüm öğrencilerden daha dştktdr, b) bireysel çalgısını 4-6 yıldır ve 7-9 yıldır çalan ğrencilerin (Grup 2 ve 3) *kendilik farkındalığının azalması* düzeyi ise çalgısını 10 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerinden (Grup 4) daha dştktdr ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=2,90$ ;  $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,25$ ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,29$ ;  $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve st}}=3,49$ ).

Öğrencilerin, *amaca ulaşma deneyimi* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [F<sub>(3; 586)</sub>=4,92; p<.01]. Post-hoc Scheffe testine göre; a) bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin (Grup 1) *amaca ulaşma deneyimi* düzeyi, diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür, b) bireysel çalgısını 4-6 yıldır ve 7-9 yıldır çalan öğrencilerin (Grup 2 ve 3) *amaca ulaşma deneyimi* azalması düzeyi ise çalgısını 10 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerinden (Grup 4) daha düşüktür ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,78$ ;  $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,98$ ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,99$ ;  $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=4,23$ ).

Son olarak, öğrencilerin, genel *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [F<sub>(3; 586)</sub>=7,84; p<.001]. Post-hoc Scheffe testine göre; a) bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin (Grup 1) genel *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyi, diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür, b) bireysel çalgısını 4-6 yıldır ve 7-9 yıldır çalan öğrencilerin (Grup 2 ve 3) genel *sürekli optimal performans duygu durumu* azalması düzeyi ise çalgısını 10 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerinden (Grup 4) daha düşüktür ( $\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,41$ ;  $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,61$ ;  $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,63$ ;  $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=3,83$ ).

#### 4.18 On Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumları, çalgı başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt boyutuna ilişkin Kruskal-Wallis testi Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bir Önceki Yılkı Bireysel Çalgı Başarı Puanına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Bireysel çalgı başarı puanı	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	0,00-49,99 (1)	8	184,94	45,92	4	0,000***	1, 2, 3, 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	194,42				
	60,00-69,99 (3)	51	172,10				
	70,00-84,99 (4)	162	313,81				
	85,00-100,00 (5)	354	325,24				

Eylem-farkındalık birleşimi	0,00-49,99 (1)	8	143,31	43,65	4	0,000***	1, 2, 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	145,33				
	60,00-69,99 (3)	51	213,57				
	70,00-84,99 (4)	162	316,68				
	85,00-100,00 (5)	354	328,16				
Açık hedefler	0,00-49,99 (1)	8	142,25	60,14	4	0,000***	1, 2 ile 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	150,71				
	60,00-69,99 (3)	51	188,28				
	70,00-84,99 (4)	162	330,89				
	85,00-100,00 (5)	354	334,53				
Belirli geri bildirim	0,00-49,99 (1)	8	147,69	51,68	4	0,000***	1, 2 ile 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	156,42				
	60,00-69,99 (3)	51	190,63				
	70,00-84,99 (4)	162	319,83				
	85,00-100,00 (5)	354	330,69				
Göreve odaklanma	0,00-49,99 (1)	8	151,06	46,00	4	0,000***	1, 2 ile 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	150,33				
	60,00-69,99 (3)	51	189,84				
	70,00-84,99 (4)	162	317,61				
	85,00-100,00 (5)	354	326,92				
Kontrol duygusu	0,00-49,99 (1)	8	221,19	38,52	4	0,000***	1, 2, 3, 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	212,00				
	60,00-69,99 (3)	51	203,77				
	70,00-84,99 (4)	162	320,56				
	85,00-100,00 (5)	354	326,73				
Kendilik farkındalığının azalması	0,00-49,99 (1)	8	282,31	8,77	4	0,067	-
	50,00-59,99 (2)	12	338,58				
	60,00-69,99 (3)	51	244,30				
	70,00-84,99 (4)	162	278,40				
	85,00-100,00 (5)	354	307,05				
Zamanın dönüşümü	0,00-49,99 (1)	8	187,31	17,56	4	0,002**	1, 2 ile 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	192,96				
	60,00-69,99 (3)	51	233,42				
	70,00-84,99 (4)	162	309,64				
	85,00-100,00 (5)	354	313,78				
Amaca ulaşma deneyimi	0,00-49,99 (1)	8	185,19	39,10	4	0,000***	1, 2, 3, 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	195,75				
	60,00-69,99 (3)	51	203,84				
	70,00-84,99 (4)	162	321,70				
	85,00-100,00 (5)	354	325,73				



SOPDD	0,00-49,99 (1)	8	160,81	57,42	4	0,000***	1, 2, 3, 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	165,96				
	60,00-69,99 (3)	51	180,08				
	70,00-84,99 (4)	162	318,12				
	85,00-100,00 (5)	354	332,92				

\* $p < .05$

Tablo 27'ye göre, öğrencilerin, bir önceki yıla ait bireysel çalgı başarı puanına bağlı olarak sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre başarı puanı, ölçeğin geneli ve biri hariç (*kendilik farkındalığının azalması*) diğer tüm alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin, *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinin bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=45,92$ ;  $p < .001$ ]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması  $_{70,00-84,99}=313,81$  ve Sıra Ortalaması  $_{85,00-100,00}=325,24$ ) *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2, 3) daha yüksektir (Sıra Ortalaması  $_{0,00-49,99}=184,94$ ; Sıra Ortalaması  $_{50,00-59,99}=194,42$  ve Sıra Ortalaması  $_{60,00-69,99}=172,10$ ).

Öğrencilerin, *eylem-farkındalık birleşimi* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=43,65$ ;  $p < .001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması  $_{70,00-84,99}=316,68$  ve Sıra Ortalaması  $_{85,00-100,00}=328,16$ ) *eylem-farkındalık birleşimi* düzeyi, başarı puanı 0,00-49,99 ve 50,00-59,99 olan öğrencilerden (Grup 1-2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması  $_{0,00-49,99}=143,31$  ve Sıra Ortalaması  $_{50,00-59,99}=145,33$ ).

Öğrencilerin, *açık hedefler* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=60,14$ ;  $p < .001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması  $_{70,00-84,99}=330,89$  ve Sıra Ortalaması  $_{85,00-100,00}=334,53$ ) *açık hedefler*

düzeıı, başarı puanı 0,00-49,99 ve 50,00-59,99 olan öğrencilerden (Grup 1-2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması  $_{0,00-49,99}=142,25$  ve Sıra Ortalaması  $_{50,00-59,99}=150,71$ ).

Öğrencilerin, *belirli geri bildirim* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=51,68$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması  $_{70,00-84,99}=319,83$  ve Sıra Ortalaması  $_{85,00-100,00}=330,69$ ) *belirli geri bildirim* düzeyi, başarı puanı 0,00-49,99 ve 50,00-59,99 olan öğrencilerden (Grup 1-2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması  $_{0,00-49,99}=147,69$  ve Sıra Ortalaması  $_{50,00-59,99}=156,42$ ).

Öğrencilerin, *göreve odaklanma* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=46,00$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması  $_{70,00-84,99}=317,61$  ve Sıra Ortalaması  $_{85,00-100,00}=326,92$ ) *göreve odaklanma* düzeyi, başarı puanı 0,00-49,99 ve 50,00-59,99 olan öğrencilerden (Grup 1-2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması  $_{0,00-49,99}=151,06$  ve Sıra Ortalaması  $_{50,00-59,99}=150,33$ ).

Öğrencilerin, *kontrol duygusu* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=38,52$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması  $_{70,00-84,99}=320,56$  ve Sıra Ortalaması  $_{85,00-100,00}=326,73$ ) *kontrol duygusu* düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2, 3) daha yüksektir (Sıra Ortalaması  $_{0,00-49,99}=221,19$ ; Sıra Ortalaması  $_{50,00-59,99}=212,00$  ve Sıra Ortalaması  $_{60,00-69,99}=203,77$ ).

Öğrencilerin, *zamanın dönüşümü* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=17,56$ ;  $p<.01$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması  $_{70,00-84,99}=309,64$  ve Sıra Ortalaması  $_{85,00-100,00}=313,78$ ) *zamanın dönüşümü* düzeyi, başarı puanı 0,00-49,99 ve 50,00-59,99 olan öğrencilerden (Grup 1-2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması  $_{0,00-49,99}=187,31$  ve Sıra Ortalaması  $_{50,00-59,99}=192,96$ ).

Öğrencilerin, *amaca ulaşma deneyimi* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=39,10$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması 70,00-84,99=321,70 ve Sıra Ortalaması 85,00-100,00=325,73) *amaca ulaşma deneyimi* düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2, 3) daha yüksektir (Sıra Ortalaması 0,00-49,99=185,19; Sıra Ortalaması 50,00-59,99=195,75 ve Sıra Ortalaması 60,00-69,99=203,84).

Son olarak, öğrencilerin, genel *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=57,42$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması 70,00-84,99=318,12 ve Sıra Ortalaması 85,00-100,00=332,92) genel *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2, 3) daha yüksektir (Sıra Ortalaması 0,00-49,99=160,81; Sıra Ortalaması 50,00-59,99=165,96 ve Sıra Ortalaması 60,00-69,99=180,08).

#### 4.19 On Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumları, bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin t-testi Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgılarıyla Konser Performansı Sergilemelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi (N=589)

Puan	Konser performansı	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Görev zorluğu - beceri dengesi	Evet	410	3,74	0,71	3,78	586	0,000***
	Hayır	178	3,49	0,79			
Eylem-farkındalık birleşimi	Evet	410	3,45	0,70	3,54	586	0,000***
	Hayır	178	3,22	0,70			
Açık hedefler	Evet	410	3,89	0,71	3,93	586	0,000***
	Hayır	178	3,64	0,75			

Belirli geri bildirim	Evet	410	3,69	0,78	4,10	586	0,000***
	Hayır	178	3,40	0,83			
Göreve odaklanma	Evet	410	3,68	0,81	3,97	586	0,000***
	Hayır	178	3,38	0,85			
Kontrol duygusu	Evet	410	3,65	0,80	3,97	586	0,000***
	Hayır	178	3,36	0,87			
Kendilik f. azalması	Evet	410	3,28	1,01	1,94	586	0,053
	Hayır	178	3,10	1,01			
Zamanın dönüşümü	Evet	410	3,68	0,76	1,91	586	0,057
	Hayır	178	3,55	0,78			
Amaca ulaşma deneyimi	Evet	410	4,07	0,73	4,43	586	0,000***
	Hayır	178	3,77	0,80			
SOPDD	Evet	410	3,68	0,60	4,45	586	0,000***
	Hayır	178	3,43	0,64			

\*\*\* $p < .001$

Tablo 28’de, öğrencilerin, bireysel çalgılarıyla konser performansını sergilemelerine bağlı olarak sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre konser performansı, ölçeğin geneli ve ikisi hariç (*Kendilik farkındalığının azalması* ve *Zamanın dönüşümü*) diğer tüm alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=3,78$ ;  $p < .001$ ]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,74$ ) *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinin, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,49$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *eylem-farkındalık birleşimi* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=3,54$ ;  $p < .001$ ].

Konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,45$ ) *eylem-farkındalık birleşimi* düzeyi, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,22$ ) daha yüksektir.

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *açık hedefler* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=3,93$ ;  $p<.001$ ]. Konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,89$ ) *açık hedefler* düzeyi, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,64$ ) daha yüksektir.

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *belirli geri bildirim* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=4,10$ ;  $p<.001$ ]. Konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,69$ ) *belirli geri bildirim* düzeyi, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,40$ ) daha yüksektir.

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *göreve odaklanma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=3,97$ ;  $p<.001$ ]. Konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,68$ ) *göreve odaklanma* düzeyi, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,38$ ) daha yüksektir.

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *kontrol duygusu* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=3,97$ ;  $p<.001$ ]. Konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,65$ ) *kontrol duygusu* düzeyi, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,36$ ) daha yüksektir.

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *amaca ulaşma deneyimi* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=4,43$ ;  $p<.001$ ]. Konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=4,07$ ) *amaca ulaşma deneyimi* düzeyi, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,77$ ) daha yüksektir.

Son olarak, konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, (genel) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(586)}=4,45$ ;  $p<.001$ ]. Konser performansı sergileyen öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,68$ ) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyleri, konser performansı sergilemeyen öğrencilerin *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeylerinden ( $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,43$ ) daha yüksektir.

#### 4.20 Yirminci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumları, günlük çalgı çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt boyutuna ilişkin Kruskal-Wallis testi Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29. Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgı Günlük Çalışma Süresiyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Günlük çalışma süresi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	1-2 saat (1)	373	274,29	20,58	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	315,20				
	5-6 saat (3)	41	370,46				
	7 saat ve üstü (4)	15	388,30				
Eylem-farkındalık birleşimi	1-2 saat (1)	373	287,30	3,82	3	0,282	-
	3-4 saat (2)	160	314,36				
	5-6 saat (3)	41	277,91				
	7 saat ve üstü (4)	15	326,73				
Açık hedefler	1-2 saat (1)	373	272,36	24,55	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	347,51				
	5-6 saat (3)	41	393,44				
	7 saat ve üstü (4)	15	403,63				
Belirli geri bildirim	1-2 saat (1)	373	274,37	21,58	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	336,09				
	5-6 saat (3)	41	403,01				
	7 saat ve üstü (4)	15	424,43				
Göreve odaklanma	1-2 saat (1)	373	265,27	39,79	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	329,05				
	5-6 saat (3)	41	395,94				
	7 saat ve üstü (4)	15	409,73				

Kontrol duygusu	1-2 saat (1)	373	272,32	27,44	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	356,41				
	5-6 saat (3)	41	413,60				
	7 saat ve üstü (4)	15	443,23				
Kendilik farkındalığının azalması	1-2 saat (1)	373	269,91	25,05	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	349,49				
	5-6 saat (3)	41	399,12				
	7 saat ve üstü (4)	15	403,07				
Zamanın dönüşümü	1-2 saat (1)	373	282,94	10,04	3	0,018*	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	301,32				
	5-6 saat (3)	41	369,45				
	7 saat ve üstü (4)	15	378,63				
Amaca ulaşma deneyimi	1-2 saat (1)	373	273,23	22,13	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	337,58				
	5-6 saat (3)	41	386,67				
	7 saat ve üstü (4)	15	399,67				
SOPDD	1-2 saat (1)	373	268,66	29,80	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	346,35				
	5-6 saat (3)	41	411,15				
	7 saat ve üstü (4)	15	421,23				

\*p<.05, p<.001

Tablo 29'a göre, öğrencilerin, bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine (saat) bağlı olarak sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre çalışma süresi, ölçeğin geneli ve biri hariç (*Eylem-farkındalık birleşimi*) diğer tüm alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin, *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinin, bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=20,58$ ;  $p<.001$ ]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=274,29$ ) *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=370,46$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=388,30$ ).

Öğrencilerin, *açık hedefler* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=24,55$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-

Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=272,36$ ) *açık hedefler* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=393,44$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=403,63$ ).

Öğrencilerin, *belirli geri bildirim* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=21,58$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=274,37$ ) *belirli geri bildirim* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=403,01$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=424,43$ ).

Öğrencilerin, *göreve odaklanma* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=39,79$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=265,27$ ) *göreve odaklanma* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=395,94$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=409,73$ ).

Öğrencilerin, *kontrol duygusu* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=27,44$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=272,32$ ) *kontrol duygusu* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=413,60$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=443,23$ ).

Öğrencilerin, *kendilik farkındalığının azalması* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=25,05$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=269,91$ ) *kendilik farkındalığının azalması* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=399,12$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=403,07$ ).

Öğrencilerin, *zamanın dönüşümü* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=10,04$ ;  $p<.05$ ]. Post-



hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=282,94$ ) zamanın dönüşümü düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=369,45$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=378,63$ ).

Öğrencilerin, *amaca ulaşma deneyimi* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=22,13$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgıyı günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=273,23$ ) *amaca ulaşma deneyimi* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=386,67$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=399,67$ ).

Son olarak, öğrencilerin, genel *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=29,80$ ;  $p<.001$ ]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{1-2 \text{ saat}}=268,66$ ) genel *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{5-6 \text{ saat}}=411,15$  ve Sıra Ortalaması  $_{7 \text{ saat ve üstü}}=421,23$ ).

Tablo 30. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo

Değişken	SOPDDÖ2 f1	SOPDDÖ2 f2	SOPDDÖ2 f3	SOPDDÖ2 f4	SOPDDÖ2 f5	SOPDDÖ2 f6	SOPDDÖ2 f7	SOPDDÖ2 f8	SOPDDÖ2 f9	Ölçek
Cinsiyet	**			***	***	***	***		*	***
Ailenin ort. Aylık geliri					*					
Annenin eğitim durumu										
Babanın eğitim durumu										
Mezun olunan lise					*				**	*
Bireysel çalgı							*			
Bireysel çalgıyı çalma süresi	**	*	*	**	***	***	***		**	***
Bir önceki yıl başarı puanı	***	***	***	***	***	***		**	***	***
Bireysel çalgı ile konser	***	***	***	***	***	***			***	***
Bireysel çalgıyı günlük çalışma	***		***	***	***	***	***	*	***	***

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$  ve \*\*\* $p<.001$

- SOPDDÖ2 f1: Görev zorluğu - beceri dengesi
- SOPDDÖ2 f2: Eylem-farkındalık birleşimi
- SOPDDÖ2 f3: Açık hedefler
- SOPDDÖ2 f4: Belirli geri bildirim
- SOPDDÖ2 f5: Göreve odaklanma
- SOPDDÖ2 f6: Kontrol duygusu
- SOPDDÖ2 f7: Kendilik farkındalığının azalması
- SOPDDÖ2 f8: Zamanın dönüşümü
- SOPDDÖ2 f9: Amaca ulaşma deneyimi

Tablo 30'a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşmalarını özetlemek gerekirse; öğrencilerin, cinsiyeti, bireysel çalgı, bireysel çalgıyı çalma süresi, bir önceki yıl başarı puanı, bireysel çalgı ile konser performansı sergileme ve bireysel çalgıyı günlük çalışma süresi değişkenlerinde anlamlı farklılaşma saptanırken (ölçek genelinde), ailenin ortalama aylık geliri, anne-babanın eğitim durumu ve bireysel çalgı değişkenlerinde ise (ölçek genelinde) anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p>.05$ ).

#### 4.21 Yirmi Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

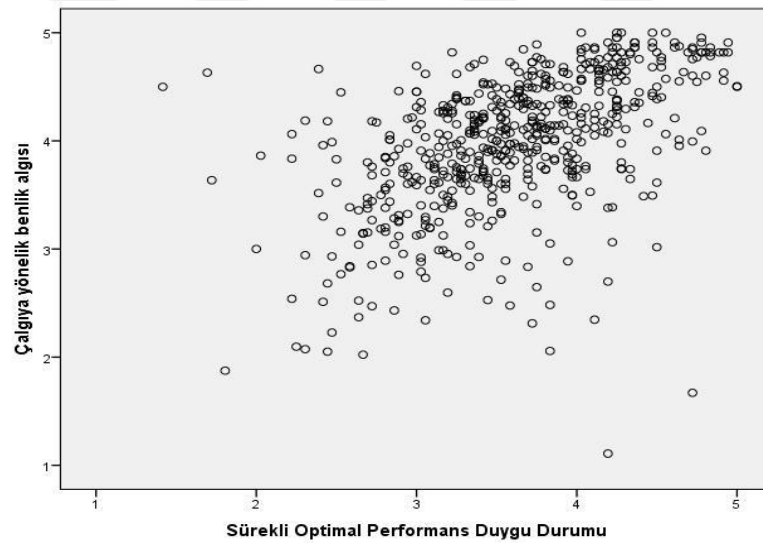
“Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, çalgıya yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31. Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayıları

Değişken		Kendini tanıma	Çalgısını benimseme	Çalgıya yönelik benlik algısı
Görev zorluğu - beceri dengesi	r	,471***	,418***	,480***
	p	0,000	0,000	0,000
Eylem-farkındalık birleşimi	r	,348***	,330***	,365***
	p	0,000	0,000	0,000
Açık hedefler	r	,421***	,438***	,464***
	p	0,000	0,000	0,000
Belirli geri bildirim	r	,475***	,409***	,476***
	p	0,000	0,000	0,000

Göreve odaklanma	r	,458***	,414***	,471***
	p	0,000	0,000	0,000
Kontrol duygusu	r	,438***	,361***	,430***
	p	0,000	0,000	0,000
Kendilik farkındalığının azalması	r	,270***	,204***	,255***
	p	0,000	0,000	0,000
Zamanın dönüşümü	r	,256***	,279***	,289***
	p	0,000	0,000	0,000
Amaca ulaşma deneyimi	r	,422***	,477***	,486***
	p	0,000	0,000	0,000
Sürekli optimal performans duygusu	r	,502***	,466***	,522***
	p	0,000	0,000	0,000

\*\*\* $p < .001$



Şekil 4: Öğrencilerin çalgılarına yönelik benlik algısı ile sürekli optimal performans duygusu düzeyi arasındaki ilişki

Tablo 31’de, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygusu durumları arasındaki ilişkileri incelemek üzere yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar verilmiştir. Şekil 4’te ise iki ölçek arasındaki ilişki gösterilmektedir. Tablodan görüldüğü üzere, öğrencilerin iki ölçek ve tüm alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ve  $p < .001$  düzeyinde anlamlı

ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında bulunan ilişkiler (korelasyon katsayıları) aşağıdaki kriterlere göre yorumlanmıştır;

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

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasındaki ilişkiler özetlenecek olursa;

Öğrencilerin, çalgılarına yönelik kendini tanıma algısı ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında, genel ve tüm boyutlar bakımından pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, çalgılarına yönelik kendini tanıma algısı ile (genel) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyi arasında pozitif yönde ve ‘güçlü’ derecede anlamlı ilişki vardır ( $r_{\text{Kendini tanıma}^*SOPDD}=,502$ ;  $p<.001$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin, çalgılarına yönelik kendini tanıma algısı yükseldikçe (olumlu oldukça) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyi de yükselmektedir.

Öğrencilerin, çalgılarını benimseme düzeyi ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında da genel ve tüm boyutlar bakımından pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, çalgılarını benimseme düzeyi ile (genel) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki vardır ( $r_{\text{Çalgısını benimseme}^*SOPDD}=,466$ ;  $p<.001$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin, çalgılarını benimseme düzeyi yükseldikçe (olumlu oldukça) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyi de yükselmektedir.

Öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algısı ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında da genel ve tüm boyutlar bakımından pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, (genel) çalgılarına yönelik benlik algısı ile (genel) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyi arasında pozitif yönde ve ‘güçlü’ derecede anlamlı ilişki vardır ( $r_{\text{Çalgıya Yönelik Benlik Algısı}^*SOPDD}=,522$ ;  $p<.001$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algısı yükseldikçe (olumlu oldukça) *sürekli optimal performans duygu durumu* düzeyi de yükselmektedir (veya tersi).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın ilgili problem cümlesini ve alt problemlerini içeren soruları cevaplandırmaya yönelik, araştırmacı tarafından uygun görülen yöntem doğrultusunda ölçme işlemi uygulanmıştır. Araştırmayla ilgili temel bir kanıya varmak amacıyla yapılan ölçme işlemi uygulanıp elde edilen veriler analiz edildikten sonra ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin hem genel çalgıya yönelik benlik algısı hem de alt boyutlara ilişkin algı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Boyutlar kendi aralarında karşılaştırıldığında ise, öğrencilerin *çalgısını benimsemeye* yönelik algısının, *kendini tanımaya* yönelik algısından daha yüksek olduğu görülmektedir. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ise, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin yüksek ve olumlu olduğu ancak bunun üst düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde; cinsiyetin, çalgıya yönelik benlik algısında hem kadın hem de erkek öğrencilerde anlamlı ve olumlu değişime neden olan bir değişken olduğu gözlemlenmiştir. Ancak çalgıya yönelik benlik algısında ve ölçeğin iki alt boyutu olan *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı ve *çalgısını benimsemeye* yönelik benlik algısında, erkek öğrencilerin algı düzeyleri, kadın öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu duruma kadın öğrencilerin kendine güven ve kaygı durumlarında bir takım eksiklik ya da fazlalıkların sebep olduğu düşünülebilir. Bireylerin yaşadıkları toplumun kültürel ve demografik özellikleri cinsiyet rollerini şekillendirmektedir. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarını genellemek zordur.

Karabulut (2014) yaptığı çalışmada, öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinden elde edilen sonuçlarla, yine erkek öğrencilerin algı düzeyinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Karabulut (2014) bu durumu toplumumuzda erkeklere daha fazla değer ve sorumluluk verilmesi ile bağdaştırmış ve kadın öğrencilerin çevrenin beklentileri nedeniyle daha duyarlı olmalarının kendilerine olan güvenlerini azalttığını, dolayısıyla çalgıya yönelik benlik algılarını düşürdüğünü öne sürmüştür.

3. Çalgıya yönelik benlik algıları ile ailelerinin ortalama aylık gelirleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dolayısıyla ailelerin farklı ekonomik düzeylerde olması, çalgıya yönelik benlik algısını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

4. Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından biri olan *kendini tanımaya* yönelik benlik algısı düzeylerine bakıldığında, annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan bireylerin, annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan bireylerden çok daha yüksek ve olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Çalgıya yönelik benlik algılarının düzeyi babanın eğitim durumuna göre karşılaştırıldığında ise, babası farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin algı düzeyleri birbirine benzer bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algı düzeylerini annenin eğitim durumu etkilerken, babanın eğitim durumunun etkilemediği söylenebilir.

Bir bireyin yetiştirilmesinde annenin rolü her bakımdan büyük önem taşır. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğuyla olan etkileşimlerinde daha bilinçli yaklaşımlar sergileyeceği ve bireylerin benlik algısına da olumlu yönde etki edeceği gerçeğini göz önünde bulundurmak gerekir. Mesleki müzik eğitimi alan bireylerde annenin eğitim durumu yükseldikçe, bireyin çalgıya yönelik benlik algısı düzeyinin de yükselmesi bu durumla açıklanabilir.

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrencilerin *kendini tanımaya* yönelik benlik algıları incelendiğinde Konservatuvar mezunu olan

öğrencilerin algıları daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin bireysel *çalgısını benimsemeye* yönelik algılarının da mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığa bakıldığında, Konservatuvar mezunu öğrencilerin bireysel *çalgısını benimseme* düzeyi tüm öğrencilerden yüksek; güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin bireysel *çalgısını benimseme* düzeyi ise meslek ve teknik lisesi mezunu öğrencilerden daha yüksektir.

Araştırmanın mezun olunan okul türleri değişkenine bakıldığında, müzik eğitimi alanında içerik olarak hepsi farklı eğitim düzeyleriyle ilişkilendirilmektedir. Konservatuvarlarda çok daha yoğun bir şekilde müzik eğitimi dersleri yer alırken, güzel sanatlar liselerinde bireylere müzik ağırlıklı olmak koşuluyla diğer lise derslerine de ağırlık verilerek çalışmalar yapılmaktadır. Mesleki ve teknik liselerde ise bireylerin müzik eğitimi dışında daha farklı meslek alanlarına yöneldikleri söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin mezun oldukları okullarda müzik eğitimi ne kadar yoğunlukta veriliyorsa, bireylerin çalgılarıyla geçirdikleri süre, aldıkları eğitim ve bununla ilişkili olarak çalgıya yönelik benlik algıları da o kadar artış göstermektedir.

Özmenteş (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin çalgı çalışmaya ilgili tutumlarının da okuldan okula göre önemli farklılık göstermesinin altında yatan etkenlerin, öğrencilerin içsel güdülenme ve hedef yönelimi açılarından da farklılıklara sahip olmalarından kaynaklanabileceği üzerinde durmuştur. Özmenteş, çalgı becerisi öğretmenlik mesleğinde bir araç olarak düşünülürken, Konservatuvar öğrencisinin tek hedefi olarak görülebileceğini ve bu iki kurumda okuyan öğrencilerin çalgı çalışma sürecine bu şekilde yaklaşımlarının, tutum ve güdülerinin etkileyen temel etkenler olarak düşünülebileceği kanaatine varmıştır.

6. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları ile çaldıkları bireysel çalgıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Karabulut (2014) ise araştırmasında çalgıya yönelik benlik algısı düzeyinin üflemeli çalgı çalan öğrencilerde, telli – mızraplı ve yaylı çalgı çalan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

7. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları ile bireysel çalgılarını çalma süreleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin,

bireysel çalgılarını çalma süreleri arttıkça, çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı ve bireysel çalgı başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel çalgı başarı puanı arttıkça, çalgıya yönelik benlik algısının da arttığı saptanmıştır.

9. Çalgıya yönelik benlik algısı ve ölçeğin iki alt boyutuna bakıldığında, konser performansı sergileyen öğrencilerin algısı, sergilemeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

10. Günlük çalışma süresi ile çalgıya yönelik benlik algısının doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin algı düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Bir başka ifadeyle, çalgı çalışma süresi ne kadar düşükse, çalgıya yönelik benlik algısının da o kadar düşük olduğu anlaşılmıştır.

11. Sürekli optimal performans duygu durum alt boyutlarından eylem-farkındalık birleşimi ve kendilik farkındalığının azalmasının orta düzeyde, diğer yedi alt boyutun ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yaşadığı en düşük sürekli optimal performans duygu durumu *kendilik farkındalığının azalması* alt boyutu olurken, en yüksek sürekli optimal performans duygu durumu ise *amaca ulaşma deneyimi* alt boyutunda gerçekleşmiştir. Öğrencilerin genel sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, bireylerin sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerinin genelde yüksek olmakla birlikte en üst düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

12. Araştırmaya katılan öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında altı adet alt boyutta anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Olumlu sonuç veren alt boyutlar; *görev zorluğu-beceri dengesi, belirli geri bildirim, göreve odaklanma, kontrol duygusu, kendilik farkındalığının azalması* ve *amaca ulaşma deneyimi* düzeyleridir. Kadın ve erkek öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri ve altı adet alt boyutlarına bakıldığında elde edilen sonuçlara göre; aralarında anlamlı bir ilişki olduğu ve erkek öğrencilerin



sürekli optimal performans duygu durum düzeylerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çetinkalp (2011), çalışmasında kadın katılımcıların görev zorluğu - beceri dengesi ve belirli geri bildirim alt boyutu ortalama puanlarının erkek katılımcıların ortalama puanlarından anlamlı biçimde düşük, buna karşın amaca ulaşma deneyimi alt boyutu ortalama puanlarında erkek katılımcıların ortalama puanlarından anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguyu erkeklerin yapacağı harekete ilişkin detaylara daha az yoğunlaşmalarıyla ve akış durumu için kendine daha rahat bir ortam yaratmalarıyla bağdaştırmıştır. Buna karşın, kadın dansçıların yalnızca aktivitenin kendisi için fiziksel aktiviteye katıldıklarını ve yaptıkları aktiviteden aldıkları içsel doyumun, hazzın erkeklerden daha fazla olduğunu belirtmiştir.

13. Araştırmaya katılan öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri ve ailenin gelir durumu arasında ölçeğin sadece bir alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Aile geliri 801 - 1200 TL olan öğrencilerin ölçeğin alt boyutu olan *göreve odaklanma* düzeyleri, aile geliri 800 TL ve altı olan ve 2501 TL ve üstü olan öğrencilerden daha düşüktür.

14. Sürekli optimal duygu durumu düzeyleri ile ailenin eğitim durumu arasındaki ilişki karşılaştırılmış, ancak hem annenin hem de babanın eğitim durumunun, bireyin sürekli optimal performans duygu durumu düzeyinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

15. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lisenin türü ve sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri arasında hem ölçeğin geneliyle hem de iki alt boyutu bakımından farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, ölçeğin alt boyutlarından *göreve odaklanma* ve *amaca ulaşma deneyimi* düzeylerine bakıldığında, Konservatuvar mezunu öğrencilerin düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ölçeğin geneline bakıldığında, Konservatuvar mezunu öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeyi, meslek ve teknik lisesi ile Anadolu / Fen lisesi mezunu öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinde ve sürekli optimal performans durumlarında karşılaşılan ortak değişkenlerden biri mezun oldukları lise

türüdür. Konservatuvar mezunu olan öğrenciler diğer okul türlerinden daha yüksek bir çalgıya yönelik benlik algısına ve akış durumuna sahiptir. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerden elde edilen bulgular ise meslek ve teknik lisesi mezunu öğrencilerinden daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Mesleki ve teknik lisesinde okumuş öğrencilerin aldığı eğitim içeriği ve gördüğü müfredat gereği güzel sanatlar lisesi öğrencileri kadar, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin ise Konservatuvar öğrencileri kadar çalgı eğitimi almamış olması ve belki de hiç konser performansı sergilememiş olması aradaki bu düzey farklılığına sebep olmaktadır. Ortak eğitim seviyesinde yaşanabilecek bir takım sorunlar, bu düzey farklılığından kaynaklanmaktadır.

16. Araştırmaya katılan öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri ve bireysel çalgıları arasında, ölçeğin alt boyutu olan *kendilik farkındalığının azalması* düzeyinde anlamlı bir farklılaşma vardır. Şan eğitimi alan öğrencilerin *kendilik farkındalığının azalması* düzeyleri, bireysel çalgısı yaylı çalgı olanlar dışında tüm öğrencilerden daha düşüktür.

17. Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel çalgılarını çalma süreleri ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında (zamanın dönüşümü alt boyutu hariç) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bireysel çalgılarını çalma süresi arttıkça sürekli optimal performans duygu durumlarının da arttığı söylenebilir.

Zamanın getirdiği deneyimin bireylere kattığı algı ve performans yükselişi elbette ki kaçınılmazdır. Bu araştırmada ulaşılmaması umulan parametrelerden biri de icracının bir performans sergilediğinde akış deneyimine ulaşabilmesini sağlayacak yol ve yöntemler noktasında bir çıkarımda bulunabilmektir. Dolayısıyla öğrencilerin akış durumlarının zamanla gerçekleşmesini beklemek yerine, bireylerin tecrübelerini arttırarak akış deneyimine daha kısa zamanda ulaşmaları gerekir. Ayrıca akış deneyimine ulaşmak için bu değişkende görev zorluğu-beceri dengesi, açık hedefler ve belirli geri bildirim alt boyutlarının oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler kendilerinden daha üst düzey beceriler sergileyebilen icracılarla aynı performans ortamını paylaştıklarında, kendilerini çalgılarında yetersiz hissedebilir, konser sırasında çalgılarıyla ilgili teknik problemleri tetikleyecek pozisyona gelebilirler. Bu da hedeflenen akış deneyimini engelleyebilir.

18. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki yıla ait bireysel çalgı başarı puanları ile sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri arasında, ölçeğin (*kendilik farkındalığının azalması* - alt boyutu hariç) tüm alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuca göre, öğrencilerin bireysel çalgı başarı puanı arttıkça sürekli optimal performans duygu durumlarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel başarı puanları ve günlük bireysel çalgı çalışma süreleri ne kadar yüksek ise çalgıya yönelik benlik algıları ve sürekli optimal performans duygu durumlarının da o kadar yüksek olduğu söylenebilir. Başarı puanı düşük olan öğrencilerin çalgıya yönelik algısının düşük olmasını ve akış deneyimine ulaşma zorlukları şu şekilde açıklanabilir:

Bireysel çalgı sınavı, performans sergilenen uygulamalı bir sınavdır. Sınavda alınacak olan başarı puanı, bir amaç içerdiğinden güdülenme türlerinden dışsal güdülenme kapsamına girer. Dışsal güdülenmede kaybetme korkusu ve kaygı vardır. Ancak akış deneyimi bireyin bir ödül içermeden, sadece hazza ulaşmak adına eylemi gerçekleştirmesidir ve içsel güdülenmeyle gerçekleşmektedir. Öğrencinin sınav ortamında bu deneyimi gerçekleştirmesi mümkün olmayabilir. Ayrıca sürekli optimal performans duygu durumu için gerekli olan konsantrasyon, teknik beceri, çalgıya yeterince hakim olma gibi etkenler bireyin yeterli çalgı çalışmasıyla desteklenmektedir. Gerekli sürelerde ve düzenli çalışılmadığında öğrencinin sınavda alacağı başarı notu da düşecektir. Çünkü çalgı çalmak kondisyon gerektiren bir eylemdir. Ve tıpkı bir sporcu gibi çalışma ve egzersiz süreleri aksatıldığında, kas koordinasyonlarında da gerileme görülecek, müzisyenin performansında mutlaka düşüş meydana gelecektir. Ayrıca başarı notu düştükçe birey kendini başarısız hissedecek ve akış deneyiminin kendilik farkındalığının azalması ve kontrol duygusu alt boyutlarını gerçekleştiremeyecektir. Bu doğrultuda öğrencilerin günlük çalışma süreleri ile bireysel çalgı başarı notları arasında bir doğru orantı olduğu söylenebilir.

19. Araştırmaya katılan öğrencilerin konser performansı sergileme eylemi ile sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri arasında, ölçeğin genelinde ve ikisi alt boyut hariç (*kendilik farkındalığının azalması ve zamanın dönüşümü*) diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma vardır. Öğrencilerin sürekli optimal

performans duygu durumu düzeylerine bakıldığında; konser performansı sergileyen öğrencilerde bu düzey, sergilemeyen öğrencilerden daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algısı düzeylerinde ve sürekli optimal performans duygu durumlarında konser performansı sergilemiş olmanın olumlu etkisi tespit edilmiştir. Bir müzisyenin en önemli performans deneyimleri ve akış deneyimini yaşayabileceği en uygun ortam sergilediği / sergileyeceği konserlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sürekli optimal performans duygu durumunun yaşanmasında konser performansı sergilemiş olmak genel olarak ve yedi alt boyutunda olumlu bir sonuç vermiş olsa da, kendilik farkındalığının azalması ve zamanın dönüşümü alt boyutları bakımından anlamlı bir sonuç vermemiştir. Bu durum gösteriyor ki bireyler, çalgıya yönelik benlik algıları yüksek olsa bile, icracı oldukları konserlerde çalgı çalma becerileriyle ilgili kaygı ve endişelerden tam anlamıyla kaçamıyor, performansı sergilerken de zamanın içerisinde kaybolacak kadar kendisini performansın akışına bırakmıyor olabilir. Ancak elde ettiğimiz verilere göre bu iki alt boyutun gerçekleşmemiş olması, bireylerin sürekli optimal performans durumu yaşamalarına engel değildir.

20. Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri arasında, hem ölçeğin genelinde hem de bir alt boyut hariç (*eylem – farkındalık birleşimi*) diğer tüm alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğrencilerin günlük çalışma süreleri arttıkça, sürekli optimal performans duygu düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akış durumunun *eylem - farkındalık birleşimi* alt boyutu çalgı ile ilişkilendirildiğinde icracının teknik olarak çalgısına ve eserine tam olarak hâkim olmasıyla açıklanabilir. Bir sonraki adımın ne olacağını çok iyi bilerek performansını sergileyen birey, bu alt boyutla akış durumuna yaklaşacaktır. Ancak çalgı çalışma süresi, belirli periyotlarda gerçekleşen ve zaten çoğunlukla çalgı ile bireyin hareketleri arasındaki ilişkiyi pekiştiren egzersizleri içerisinde barındıran bir süreç olduğundan *eylem - farkındalık birleşimi* alt boyutunda farklılaşma görülmemesi beklenen bir sonuçtur.

21. Bu araştırmada, öğrencilerin çalgılarına yönelik benlik algısı ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında genel ve tüm boyutlar bakımından

pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan incelemeler iki kavram arasındaki doğru orantılı ilişkiyi ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin, çalgılarına yönelik benlik algısı yükseldikçe, sürekli optimal performans duygu durumu düzeyi de yükselmektedir.

## 5.2 Öneriler

- Kadın öğrenciler için müzik alanında benlik algısı ve performans düzeylerini ölçen araştırmalar yapılmalı ve temelinde yatan problem tespit edilip geliştirmek için bir yol izlenmelidir. Bireylerin güven ve kaygı durumlarını olumlu yönde geliştirmek adına, müzik eğitimi veren kurumlarda yaratıcı drama gibi etkinliklere de düzenli aralıklarla yer verilmesi faydalı olabilir.
- Mezun olunan lise türünün çalgıya yönelik benlik algısı ve akış durumuna olan etkisi göz önünde bulundurulduğunda, mesleki müzik eğitimine başlayan öğrenciler için okul içerisinde çeşitli anketler düzenlenerek kişisel müzik eğitimi bilgileriyle ilgili bir fikre sahip olunabilir. Bireysel çalgı seçimlerinde bu anketlerden faydalanarak ve eğitimciler tarafından doğru bilgilerle, düzeylerine uygun şekilde çalgı eğitimine yönlendirilerek lisans eğitimine başlamaları sağlanabilir.
- Bireylerin akış deneyimine ulaşabilmeleri için tecrübeyi arttırmak için bireysel ve toplu (orkestra, oda müziği vb.) konser etkinliklerini sıklaştırmak ve kaygılarını azaltmak adına birbirine yakın çalgı seviyesinde olan öğrenciler arasında konserleri planlamak faydalı olabilir.
- Performans öncesi provaların sayısı arttırılmalı ve akış durumunu engelleyebilecek her sorun provalarda aşılmaya çalışılmalıdır. Bu provaların konser ortamını birebir yansıtması, aynı sahnede, sanki o anı gerçekten yaşıyormuş gibi gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Eğer öğrencinin heyecanı ve endişeleri yoğunsa, rahatlatıcı nefes egzersizleri uygulamalı ve kendisi için en uygun rahatlama yöntemini provalarda keşfetmelidir. Çalacağı eseri iyi tanınması ve hikayelendirmiş olması da icracıya yardımcı olacaktır.
- Müzik alanında sürekli optimal performans duygu durumu ile ilişkilendirilmiş araştırmaların sayısı arttırılmalı, hangi öğretim tekniğinin akış durumuna ulaşmayı kolaylaştıracağı belirlenmeye çalışılmalıdır.

- Sürekli optimal performans duygu durumunu daha önce deneyimleyen müzisyenlerle görüşme niteliğinde bir çalışma yapılmalı ve bu kavramın müzik sanatındaki yeri yaygınlaştırılmalıdır.
- Bireylerin algıya yönelik benlik algısının yanı sıra, sürekli optimal performans duygu durumları ile çalgıya yönelik benlik saygılarının ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması, konunun genişletilmesi açısından değerli olabilir.



## KAYNAKÇA

- Ada, N. E. (2011). *Beden eğitimi derslerinde güdüsel iklim ve güdülenmenin optimal performans duygu durumu üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Açıkbaş, N. (2018). *Sanat eseri bağlamında entellektüel hedonizm* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk ahlakı (ahlak öğretileri-1)*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akgül, Barış, D. (2007). Okul müzik eğitiminde çalgı eğitimi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 1-12.
- Altıntaş, A. (2010). *Sporcuların hedef yönelimleri, algılanan güdüsel iklimleri ve algılanan fiziksel yeterliklerinin cinsiyete ve deneyim düzeyine göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıntaş, A. (2015). *Sporcuların zihinsel dayanıklılıklarının belirlenmesinde optimal performans duygu durumu, güdülenme düzeyi ve hedef yöneliminin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay Yayınevi.
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Austin, J. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in japanese college students: how do they experience challenges in daily life. *Journal of Happiness Studies*, 5(12), 123-154.
- Aşçı, F. H., Çağlar, E., Eklund R. C., Altıntaş, A. ve Jackson. S. (2007). Durumluk ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 Ölçekleri'nin uyarılama çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 182-196.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. ve Krueger, J. I. (2003). Does high self-esteem cause beter performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Bayat, B. (2003). Bireylerin benlik algısı sistemi ve bu sistemin davranışları üzerindeki rolü. *Kamu-İş Dergisi*, 7, 2-11.

- Baydağ, C. ve Başoğlu Bolat, M. (2018). Müzik eğitimi perspektifinde performans kaygısına genel bir bakış. *Journal of Social and Humanities Sciences Research Dergisi*, 5(25), 2204-2212.
- Bayköse, N. (2014). *Sporcularda kendinle konuşma ve imgeleme düzeyinin optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1998). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri
- Bigge, Morris ve Shermiss S. S. (1999). *Learning theories for theachers*. New York: Longman.
- Bogenç, A. A. (1998). *Grupla psikolojik danışmanın suçlu gençlerin kendine saygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Budak, A. H. (2017). *Farklı güdüsel iklimlerde performansın ön görücüsü olarak akış ve duygusal zeka* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Byrnes, J. P. (2001). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Calvo, T., Castuera, R., Ruano, F.J., Vafillo, R. ve Gimeno, E. (2008). Psychometric properties of the spanish version of the flow state scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669.
- Coşkuner, S. (2007). *Türkiye’de anadolu güzel sanatlar liseleri (yaylı çalgılar) bireysel çalgı eğitimi dersinde piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
- Cüceloğlu D. (2005): *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetinkalp, O. C. (2011). *Optimal performans duygu durumu ve fiziksel benlik algısı: dansçılar üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.



- Çeşmeci, N. (2018). *Yürüyüş deneyimine yönelik akış durumunun algılanan değere ve davranışsal niyete etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Doğan, T. (2017). *İnsanların çalgı tercihlerini etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Engin Turan, D. (2012). *Müzisyenlerin kişilik özellikleri, çalgılarına yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, B. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ercan, N. (1999). Çalgı eğitiminde motivasyon. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 252, 10-12.
- Erkmen, G. (2015). *Mükemmeliyetçilik ve bedenle ilgili alguların egzersiz ortamında sürekli optimal performans duygu durumu üzerine doğrudan ve dolaylı etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, G. (2013). *Bireysel çalgısıyla canlı müzik yapan ve yapmayan müzik bölümü öğrencilerinin çalgılarındaki başarı durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Fossmo, T. (2006). *Age matters: a study on motivation, flow and self-esteem in competing athletes* (Master's thesis). Psychol. Institutt for Psykologi, Universitetet Tromsø.
- Franzoi, S. L. (1999). Benlik farkındalığı ve kendini düzenleme: kişilik ve sosyal psikoloji kuram ve araştırmaları üzerine bir tarama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(1), 151-164.
- Galamian, I. (1999). Öğreticilere birkaç söz. *Orkestra Dergisi*, 306, 28-32.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ*. (B. S. Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zekâ*. (H. Balkara, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gould, D., Dieffenbach, K. ve Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development of olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 172-204.
- Göktepe, K. A. (2014). *Dışavurumcu sanat terapinin üniversite öğrencilerinde akış durumu ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gözmen, A. (2015). *Elit sporcularda optimal performans duygu durumunun belirlenmesinde beş faktörlü kişilik özelliklerinin ve mükemmelliyetçiliğin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Günel, F. (1999). *Piyano eğitiminde motivasyon değerlendirme ölçeği oluşturma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işkın, S. (2018). *Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda performans kaygısı ve öz-yeterlik algısının çalgı başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, A. (2017). *Egzersiz katılımcılarının psikolojik dayanıklılık, optimal performans duygu durumu ve güdülenme ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İlhan, M. (1999). Konser kaygısı üzerine. *ve Müzik Dergisi*, 8(2), 54.
- Jackson, S. A. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(1), 76-90.
- Jackson, S. A. ve Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Jackson, S.A, Kimiecik, J. C. , Ford, S. K. ve Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 358-378.
- Jackson, S. A. ve Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 133-150.
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W. ve Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 129-153.
- Jawlik, A. A. (2016). *Statistics from a to z*. New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.

- Karabulut, G. (2014). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgıya yönelik benlik algıları ile genel benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabulut, G. ve Tufan, E. (2014). Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 81-92. doi:10.7816/sed-02-02-05
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kaptan, Z. (2007). *Ülkemizde bağlama ve klasik gitarın sanatsal ve öğretisel süreçler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve Amos 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karakaş, T. (2017). *Sporcularda algılanan optimal performans duygu durumu ve sürekli sportif kendine güven duygusu ile sportif kimlik algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kelecek, S. (2013). *Sporcuların tutkunluk düzeylerinin; optimal performans duygu durumu, güdüsel yönelim ve hedef yönelimini belirlemedeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Kesmen, B. (2012). *Gençlerdeki hazcılığa (hedonizm) psikolojik ve manevi yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Liao, L. F. (2006). A flow theory perspective on learner motivation and behaviour in distance education. *Distance Education*, 27(1), 45-62.
- Markland, D. ve Ingledew, D. K. (1997). The measurement of exercise motives: factorial validity and invariance across gender of a revised exercise motivations inventory. *British Journal of Health Psychology*, 2, 361-376.

- Mavi, S. (2012). *Hızlı tempo müziğin taekwondocular üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mcpherson, G.E. ve McCormick J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies In Music Education*, 15, 31-39.
- Mete, M. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı özyeterlilikleri ile çalgı performans düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 115-121.
- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 181-217.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-150.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(2), 57-63.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitimi alan lisans öğrencilerinin kullandıkları çalışma taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 439 - 453.
- Özşahin, N. (2005). *Lise öğrencilerinin günlük yaşamdaki akış deneyiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Australia: Allen ve Unwin.
- Raffini ve James P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

- Ruismaki, H. ve Tereska T. (2006). Early Childhood Musical Experience: Contributing to Pre-Service Elementary Teachers Self- Concept in Music and Success in Music Education (during Student Age), *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), 113-130.
- Ryan, R. M. ve Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57,749-761.
- Schleuter, S. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists*. New York: Schirmer Books.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2015). *Eğitim psikolojisi: gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel yayınları.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: And Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sirkeci, Y. (2018). *Profesyonel futbolcuların antrenman öncesi ve sonrası performans beklenti ve değerlendirmeleri ile benlik saygısı, sporda güdülenme ve sürekli optimal performans duygu durum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, H. (1970). Akademik Psikolojide Ego Ve Benlik “Self” Kavramı. *H.Ü Sosyal Bilimler Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(2), 3-16.
- Tufan, S. (2000). Piyano eğitiminde deşifre çalışmaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 101-105.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s.10.
- Uslu, M. (1996). *Türkiye’de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında ve Geliştirilmesinde AGSL Müzik Bölümlerinin Önemi, 1. Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyumu Bildirisi*, 10, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Bursa.
- Uslu, M. (1998). *Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, M. (2006). *Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Weinberg, R. S. ve Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign: Human Kinetics.

White, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International Universities Press.

Yağışan, N. (2002). Farklı bir alanın profesyonel sporcuları: müzisyenler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 183-194.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Denetim odağı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldız, G. ve Fer, S. (2008). Öz kavram envanteri 1'in geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 209-232.

## EKLER

### Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz:

( ) Bayan ( ) Bay

2- Ailenizin ortalama aylık geliri:

1. ( ) 800tl ve altı

2. ( ) 800 tl -1200 tl

3. ( ) 1200 tl - 2500 tl

4. ( ) 2500 tl ve üstü

3- Ailenizin öğrenim durumu;

a- Annenizin öğrenim durumu:

1. ( ) Okuryazar değil

2. ( ) İlkokul mezunu

5. ( ) Lisans üstü eğitim görmüş

3. ( ) Ortaokul/lise mezunu

4. ( ) Yüksekokul mezunu

b- Babanızın öğrenim durumu:

1. ( ) Okuryazar değil

2. ( ) İlkokul mezunu

5. ( ) Lisans üstü eğitim görmüş

3. ( ) Ortaokul/lise mezunu

4. ( ) Yüksekokul mezunu

4- Mezun olduğunuz lisenin türü:

1. ( ) Güzel Sanatlar Lisesi

2. ( ) Mesleki ve Teknik Lise

5. ( ) Fen Lisesi

3. ( ) Konservatuvar

4. ( ) Anadolu Lisesi

5- Bireysel çalgınız:

6- Kaç yıldır bireysel çalgınızı çalıyorsunuz?

7- Bir önceki yıldaki çalgı başarı puanınız:

1. 0 - 49.99

3. 60 - 69.99

2. 50 - 59.99

4. 70 - 84.99

5. 85 - 100

8- Bireysel çalgınızla hiç konser performansı sergilediniz mi?

( ) Evet

( ) Hayır

9- Bireysel çalgınızı günde kaç saat çalışıyorsunuz?

( ) 1-2

( ) 3-4

( ) 5-6

( ) 7 ve daha fazla

## Ek-2: Çalgıya Yönelik Benlik Algısı Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. (İfadeleri ana çalgınızla ilişkilendirerek yanıtlayınız)	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmam	Asla Katılmam
1.Çalgım özgüvenimi artırıyor.					
2.Çalgım bana toplumda ayrıcalıklı bir konumda olduğumu hissettiriyor.					
3.Çalgımda başarılı olduğumu düşünüyorum.					
4.Çalgımda yetenekli olduğumu düşünüyorum.					
5.Çalgımda koyduğum hedefe odaklanıyor ve istediğimi başarıyorum.					
6.Çalgımı çalışmayı sıkı buluyorum.					
7.Çalgımın fiziksel özelliğime uygun olduğunu düşünüyorum.					
8.Çalgımın bana yakıştığını düşünüyorum.					
9.Çalgımı seviyorum.					
10.Kendimi ifade edebilmemde çalgımın önemli bir araç olduğunu düşünüyorum.					
11.Çalgım olmadan işe yaramaz biri olduğumu hissediyorum.					
12.Üniversite eğitimimde çalgımı değiştirmeyi düşünüyorum.					
13.Çalgımın yeteneğimi ortaya çıkardığını düşünüyorum.					



14.Çalgımı çalıştığımda zamanım keyifle geçiyor.					
15.Çalgımı çalışmak anlamsız geliyor.					
16.Çalgımla ilgili sorumluluk almaktan hoşlanıyorum.					
17.Çalgımı hala benimseyemiyorum.					
18.Çalgım açısından gelecek benim için umut dolu görünüyor.					
19.Çalgım benim bir parçammış gibi hissediyorum.					

**Ek-3: Etkinlik Tecrübe Ölçeği -2 (Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2)**

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
..... (etkinlik adı)'e/a katıldığında					
1. Zorlanırım; ama becerilerimin bu zorluğu yeneceğine inanırım.	1	2	3	4	5
2. Düşünmeksizin doğru hareketleri yaparım.	1	2	3	4	5
3. Ne yapmak istediğimi çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
4. Performansım konusunda net bir fikre sahibim.	1	2	3	4	5
5. Dikkatimi tamamen yapmakta olduğum şeye odaklarım.	1	2	3	4	5
6. Yaptıklarım üzerinde kontrole sahibimdir.	1	2	3	4	5
7. Başkalarının benim hakkında düşünebilecekleri ile ilgilenmem.	1	2	3	4	5
8. Zamanın farklılaştığını hissedirim (yavaşlıyor veya hızlanıyor).	1	2	3	4	5
9. Bir şeyi denemekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
10. Yeteneklerim ortamın/durumun zorluklarının üstesinden gelmemi sağlar.	1	2	3	4	5
11. Olayların kendiliğinden oluştuğunu hissedirim.	1	2	3	4	5
12. Ne yapmak istediğim konusunda güçlü hislere sahibim.	1	2	3	4	5
13. Ne kadar iyi performans gösterdiğimin farkındayım.	1	2	3	4	5
14. Kendimi olan bitene vermekte zorlanmam.	1	2	3	4	5
15. Yaptıklarımı kontrol edebileceğimi hissedirim.	1	2	3	4	5
16. Başkalarının beni nasıl değerlendireceği ile ilgilenmem.	1	2	3	4	5
17. Zamanın normalden farklı geçtiğini hissedirim.	1	2	3	4	5
18. Performans duygusunu severim ve bu duyguyu yeniden yaşamak isterim.	1	2	3	4	5
19. Zorlukların üstesinden gelebilecek kadar kendimi yeterli hissedirim.	1	2	3	4	5
20. Hareketleri çok fazla düşünmeden otomatik olarak yaparım.	1	2	3	4	5

21. Neyi başarmak istediğimi bilirim.	1	2	3	4	5
22. Ne kadar iyi performans gösterdiğim konusunda iyi fikirlere sahibim.	1	2	3	4	5
23. Tam konsantrasyona sahibim.	1	2	3	4	5
24. Tam kontrole sahibim.	1	2	3	4	5
25. Kendimi başkalarına nasıl gösterdiğimle ilgilenmem.	1	2	3	4	5
26. Zamanın hızlı akıp gittiğini hissederim.	1	2	3	4	5
27. Aktiviteden elde ettiğim deneyim/yaşantı bende güzel duygular bırakır.	1	2	3	4	5
28. Yaşadığım zorluklarla ve becerilerim aynı seviyededir.	1	2	3	4	5
29. Hareketleri, düşünmek zorunda olmadan kendiliğinden ve otomatik olarak yaparım.	1	2	3	4	5
30. Hedeflerim açıkça tanımlanmıştır.	1	2	3	4	5
31. Sırası geldiğinde ne kadar iyi performans sergilediğimi söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
32. Yapmış olduğum işe tamamen yoğunlaşıyorum.	1	2	3	4	5
33. Vücudumu tamamen kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
34. Başkalarının benim hakkımda düşünebilecekleri beni endişelendirmez.	1	2	3	4	5
35. Zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
36. Aktivite sırasındaki deneyimler ve yaşantılar fazlası ile faydalıdır.	1	2	3	4	5

#### Ek-4: Ölçek Uygulama İzin Belgeleri



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

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
31.01.2018	1	2018 / 1-26

**KARAR NO:**  
2018 - 5

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü yüksek lisans öğrencisi Gizem ARICI'nın Doç. Dr. Bahar GÜDEK danışmanlığında "Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü yüksek lisans öğrencisi Gizem ARICI'nın Doç. Dr. Bahar GÜDEK danışmanlığında "Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verilmiştir.





T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
Buca Eğitim Fakültesi



Sayı : 85316909-730.08.03-E.12408  
Konu : Gizem ARICI Uygulama İzni

06/03/2018

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

İlgi : 23.02.2018 tarih ve 11581 sayılı yazınız.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem ARICI'nın "Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği kendisinin takip etmesi koşuluyla kabul edilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Ercan AKPINAR  
Dekan V.

Dokuz Eylül Üniversitesi – Buca Eğitim Fakültesi  
Adres: Uğur Mumcu Cad. 135. Sk. No:5 35150 Buca-İZMİR  
Tel: 90 232 420 48 95 Elektronik Ağ: <http://bef.deu.edu.tr>  
Kep Adresi: dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:  
Sevin KARADENİZ  
Dahili:  
E-Posta: [sevin.aslan@deu.edu.tr](mailto:sevin.aslan@deu.edu.tr)

*izmir*



Sayı : 92512750-300  
Konu : Gizem ARICI'nın Uygulama İzni.

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 02/05/2018 tarihli ve 35421 sayılı yazımız,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem ARICI'nın, "Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları İle Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulamasında Dekanlığımızca bir sakınca bulunmamaktadır.  
Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

**e-İmzalıdır**

Prof.Dr. Nevzat BAYRI  
Dekan V.



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
Devlet Konservatuarı Müdürlüğü



Sayı :  
Konu : GİZEM ARICI - TEZ  
ÇALIŞMASI HAK.

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 18.04.2018 tarih ve E.19298 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği Gizem ARICI'nın "Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Talia Özlem BALTACILAR  
BAYOĞLU  
Konservatuar Müdürü V.

Dokuz Eylül Üniversitesi – Devlet Konservatuarı  
Adres: İnciraltı Mahallesi Yavuz Bingöl Sanat Sokakı No:1/2  
PK:35320 Balçova/İZMİR  
Tel: 0(232) 412 9401 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr  
Ken Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01 ken.tr

Bilgi için İrtibat:  
Ece DEMİREL  
Dahili: 29414  
E-Posta: ece.aslan@deu.edu.tr





ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİ  
2006

T.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

SAYI : 93368059-300.99-E.11475  
KONU: Gizem ARICI ile Varol ÇİÇEK

01/03/2018

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 12.02.2018 tarih ve 3561, 3563 sayılı yazılarınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Varol ÇİÇEK ile yüksek lisans öğrencisi Gizem ARICI'nın ilgide kayıtlı yazılarınızda belirtilen konulardaki tez çalışmaları için Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında uygulama istekleri, çalışmayı kendileri yapmaları şartı ile Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Adem BASIBUYUK tarafından 01.03.2018 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağımızı <http://evrakdogrulama.erkincan.edu.tr> linkinden 0FF037A1X4 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Adres : Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı 24100/Erzincan  
Tel : 0 (446) 226 66 66 (12000) Belgegeçer: 0 (446) 226 26 60 İrtibat: N.ASAN (12007)





T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 96000795-044-  
Konu : Anket Uygulama İzni Hk.  
(Gizem ARICI)

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 14/02/2018 tarihli ve 78797627-044- 27353 sayılı yazı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gizem ARICI'nın "Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını anabilim dalımızda uygulama talebi eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak koşuluyla uygundur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ  
Anabilim Dalı Başkanı

T.C.  
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 81515450-100  
Konu : Gizem ARICI'nın Uygulama İzni

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12.02.2018 tarihli ve 78633602-3563 sayılı yazısı.  
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 16.02.2018 tarihli ve 4258 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gizem ARICI'nın, Üniversitemiz Müzik Sahne Sanatları Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü 2. ve 4. sınıf öğrencilerine anketi uygulaması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Tevfik NOYAN  
Rektör V.

Dağıtım:  
Gereği:  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü

Bilgi:  
Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Dekanlığı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/02/2018-E.8159



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



Sayı : 83558247-100-8159  
Konu : Gizem ARIC'I'nın Uygulama İzni

20/02/2018

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 15/02/2018 tarihli ve 7307 sayılı yazı,

İlgi yazı ile, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün Gizem ARIC'I'nın Uygulama İzinine ilişkin yazısı ve ekleri incelenmiş olup bölümümüzde anket çalışması 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=BE1M3Z6N9](http://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BE1M3Z6N9)

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

Bilgi için: Hüseyin ALP  
Unvan: Bölüm Sekreteri  
Dahili No: 0414 318 3664

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

Tarih ve Sayısı: 29/11/2018-46990



T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü

Sayı : 54800288-100  
Konu : Gizem ARICI'nın Uygulama izni

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İLGİ: 20.04.2018 tarih E.16855 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği Gizem ARICI'nın "Mesleki Müzik Eğitimi Alan öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin incelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

**e-imzalıdır**

Doç. Dr. Hüseyin AKPINAR  
Müdür V.

29/11/2018 Yüksekökol Sekreteri V.  
29/11/2018 Müdür Yardımcısı

Zuhal CENGİZ  
Dr. Öğr. Üyesi Ozan BALDAN

Evrakı Doğrulamak İçin : [http://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate\\_Doc.aspx?V=BE6P3J99N](http://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BE6P3J99N)

Adres:Osmanbey Kampüsü Devlet Konservatuvarı  
Telefon:0414 318 1473 Faks:0414 318 3190  
e-Posta:konservatuvar@harran.edu.tr Elektronik Ağ:http://konservatuvar.harran.edu.tr

Bilgi için: Zuhal CENGİZ  
Unvanı: Yüksekökol Sekreteri V.  
Dahili No: 04143181475



Sayı : 52793143-302.08.01-E.11439  
Konu : Gizem ARICI Hk.

02/03/2018

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19/02/2018 tarihli, 8646 sayılı ve "Gizem ARICI Hakkında." konulu yazı

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gizem ARICI'nın "Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulamasını kendisi tarafından yapılması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE  
Dekan V.

Evrak Doğrulama İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/6E3V3R9>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şerife Koçak Körözlü (İlknur Patır Vekaletiyle)

Telefon:+90 248 213 40 00 Faks:+90 248 213 41 60

Evrak Pin Kodu: 58102

e-Posta [egitim@mehmetakif.edu.tr](mailto:egitim@mehmetakif.edu.tr) Elektronik Ağ:<http://egitim.mehmetakif.edu.tr> Kep Adresi : [maku@hs01.kep.tr](mailto:maku@hs01.kep.tr)





T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Devlet Konservatuarı Müdürlüğü  
Mali İşler Birimi



Sayı : 50905245-044  
Konu : Anketler

-E.230108

14/05/2018

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26.04.2018 tarih ve E-225209 sayılı yazınız

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gizem ARICI'nın Konservatuvarımız lisans programı öğrencileri ile ilgili anket çalışması yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.  
Gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Doç. Ahmet Hamdi ZAFER  
Devlet Konservatuarı Müdürü V.

14/05/2018 Bilgisayar İşletmeni  
14/05/2018 Yüksekokul Sekreteri

Erhan ESEN  
Müstecep GÖMEN

Adres: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Devlet Konservatuarı Balkan Yürüğü Etiler 22030  
Telefon: 2842357704 Faks: 2842358040  
E-Posta: tkonservatuar@trakya.edu.tr Elektronik Ağı: http://konservatuar.trakya.edu.tr/

Bilgi için: Erhan ESEN  
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



ge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 14108762-044  
Konu : Anketler

-E.227426

03/05/2018

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26/04/2018 tarihli ve 225209 sayılı yazı,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gizem ARICI'nın, Fakültemiz Müzik Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 2. ve 4.sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği ilgili Anabilim Dalı Başkanlığının görüşü doğrultusunda Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM  
Dekan V.

Adres:Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030  
Edirne  
Telefon:2842120808 Faks:2842146279  
E-Posta:egitimfak@trakya.edu.tr Elektronik Ağ:http://egitimfak.trakya.edu.tr/

Bilgi için: Hülya BİLAL  
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



T.C.  
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Devlet Konservatuarı Müdürlüğü

Sayı : 10200000-300.99-E.6912  
Konu : Anket İzni

27/02/2018

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: Öğr. İşl. Dai. Bşk'lığının 27.02.2018 tarih ve E.6809 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem ARICI'nın "Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tez çalışmasının anket uygulamasını Konservatuvarımızda yapmasında Müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

*e-imzalıdır*

Yrd. Doç. Dr. Aşkın ÇELİK  
Müdür

Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuarı Müdürlüğü Kale İçi Mah. Mimar Oktay Ekinci Cad. Dere İçi Mevkii Kars - TÜRKİYE  
Tel: +90 474 212 64 50 Fax: +90 474 212 36 72 e-posta: konser@kafkas.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Yrd. Doç. Dr. Aşkın ÇELİK tarafından 27/02/2018 tarihinde tasvir edilmiştir. Evrağınızı <http://194.27.41.38/E-Imza/Default.aspx> linkinden E93542854332 kodu ile doğrulayabilirsiniz.