

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ
İLETİŞİMİNİN “TRANSAKSİYONEL ANALİZ
EGO DURUMLARI” AÇISINDAN
İNCELENMESİ:
Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Örneği**

Ersin TURHAL

**Bolu
Ocak 2010**

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ
İLETİŞİMİNİN “TRANSAKSİYONEL ANALİZ EGO
DURUMLARI” AÇISINDAN İNCELENMESİ:
Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Örneği**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Ersin TURHAL**

Danışmanlar:

Doç. Dr. Nesrin KALYONCU

Yrd. Doç. Dr. Ayla KEÇECİ

Ocak 2010

Bolu

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Ersin TURHAL'a ait “**Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin ‘Transaksiyonel Analiz Ego Durumları’ Açısından İncelenmesi: Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Örneği**” adlı çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 15\ 01\2010

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Nesrin KALYONCU

Üye (İkinci Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Ayla KEÇECİ

Üye: Doç. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zeki ARSAL

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**Ersin TURHAL****Master of Arts Thesis****Music Education Programme****Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nesrin KALYONCU****Co-Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ayla KEÇECİ****January 2010, xiv+82 Pages****The Analysis Of Teacher-Student Communication In Instrumental Training In Terms Of “Transactional Analysis Ego States”: An Example Of Anatolian High School Of Fine Arts**

The aim of the study is to determine the ego states and transaction types that are mainly used in teacher-student communication during instrument training in terms of Transactional Analysis in Anatolian High School of Fine Arts. In addition, this study was carried out in order to determine the relation between some demographic features and factors that can affect the process of instrument playing with ego states.

The participants of the study were the instrument teachers working in one Anatolian High School of Fine Arts from Black Sea Region and all the students having an instrument course. Personal Information Forms and Ego States Scales were applied to the teachers and students in order to collect the research data. SPSS 11.5 was used in analyzing the data. Descriptive statistics of the data was performed first. The data were processed using the parametric tests “variation analysis (ANOVA)”, “t-test”, “Pearson’s Correlation” and “Spearman Correlation”; and the non-parametric tests “Kruskall-Wallis” and “Mann Whitney U”.

The results indicated that from the teachers' and students' point of view, teachers mainly use "Protective Parent" and "Adult" ego state. Students, on the other hand, think that they mainly use "Protective Parent" ego state and teachers think that students use "Adapted Child" ego state. The two groups generally use the lowest "Nurturing Parent" ego state. On examining the relation between some socio-demographic features, variables related to instrument playing and ego states, significant difference was not seen in terms of variables searched. Ego states showed significant difference only in terms of the type of instrument chose and course success: it was seen that those who chose the instrument by suggestion of his/her teacher used "Adapted Child" ego state and those whose instrument course marks are high used "Adult" and "Protective Parent" ego states most.

Key Words: Anatolian High School of Fine Arts; Instrument training; Communication; Transactional Analysis; Ego states; Transactions.

ÖZET

Ersin TURHAL

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nesrin KALYONCU

Ortak Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayla KEÇECİ

Ocak 2010 xiv+82 Sayfa

Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin “Transaksiyonel Analiz Ego Durumları” Açısından İncelenmesi: Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Örneği

Bu çalışma, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde çalgı öğretim sürecindeki öğretmen-öğrenci iletişimde Transaksiyonel Analiz açısından ağırlıklı olarak kullanılan “ego durumları” ve “transaksiyon türlerini” belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ayrıca; bazı sosyo-demografik özellikler ve çalgı çalma sürecini etkileyebilecek faktörlerin, ego durumları ile ilişkisinin belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırma, Karadeniz Bölgesi’nden seçilen bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan çalgı öğretmenleri ve çalgı derslerini alan tüm öğrenciler ile sürdürülmüştür. Araştırma verilerini toplayabilmek için, öğretmenlere ve öğrencilerine “Kişisel Bilgi Formları” ve “Ego Durumları Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin işlenmesinde, SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Verilerin öncelikle betimsel istatistikleri yapılmıştır. Veriler; parametrik testlerden “Varyans Analizi (ANOVA)”, “t-testi”, “Pearson Korelasyon” ve “Spearman Korelasyon”; non-parametrik testlerden ise “Kruskall-Wallis”, “Mann Whitney U” testi testleri kullanılarak işlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine göre ağırlıklı olarak “Koruyucu Ebeveyn” ve “Yetişkin” ego durumlarını kullandıkları saptanmıştır. Öğrenciler ise kendilerine göre ağırlıklı olarak “Koruyucu Ebeveyn”; öğretmenlerin görüşlerine göre de “Uygulu Çocuk” ego durumunu kullanmaktadırlar. İki grup da

genel olarak en düşük “Eleştirel Ebeveyn” ego durumunu kullanmaktadır. Bazı sosyo-demografik özellikler ile çalgı çalmaya ilişkin değişkenler ve ego durumları arasındaki ilişkiye de bakılmış; araştırılan değişkenlere göre ego durumlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ego durumları, sadece çalgıyı seçme biçimi ve ders başarısına göre anlamlı fark göstermiştir: Çalgısını öğretmeninin önerisi ile seçenlerin daha çok “Uygulu Çocuk”; çalgı ders başarı notları yüksek olan öğrencilerin de daha çok “Yetişkin” ve “Koruyucu Ebeveyn” ego durumunu kullandıkları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (AGSL); Çalgı Eğitimi; İletişim; Transaksiyonel Analiz; Ego durumları; Transaksiyonlar

Oğlum BATU' ya...

TEŞEKKÜR

Tezimin bugüne ulaşmasında ve bilimsel çalışma etiğini öğrenmemde yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanlarım Doç. Dr. Nesrin KALYONCU ile Yrd. Doç. Dr. Ayla KEÇECİ'ye; İngilizce çevirilerimde yardımını esirgemeyen İ. Çağlar DOĞANDERE ile Baran DOĞAN'a; araştırmanın yürütüldüğü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müdürlüğü ile öğretmen ve öğrencilerine; bu süreçte yanımda olup beni destekleyen eşim ve aileme sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
GRAFİKLER DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
ARAŞTIRMA PROBLEMİ.....	6
ALT PROBLEMLER.....	6
ARAŞTIRMANIN AMACI	8
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	9
ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	9
TANIMLAR	10
KISALTMALAR LİSTESİ	11
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
1. İletişim.....	12
2. Eğitimde İletişim.....	14
3. Çalgı Eğitiminde İletişim.....	15
4. Transaksiyonel Analiz	18
4.1. Ego Durumları.....	20
4.2 Transaksiyonlar	22
5. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Müzik Eğitimi	23
6. İlgili Araştırmalar	25
6.1. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Çalgı Eğitimi Konulu Araştırmalar.....	25

6.1.1. AGSL Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Seçiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Öneriler	25
6.1.2. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesine Yeni Başlayan Piyano Öğrencilerinin Biyolojik, Psikolojik ve Müzikal Yönden İncelenmesi	26
6.2 Eğitimde Öğrenci-Öğretmen İletişimi Konulu Araştırmalar.....	27
6.2.1. Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişimin Yetişkin Eğitimi Süreci Açısından Değerlendirilmesi	27
6.2.2. Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı	27
6.2.3. Meslek Liselerinde Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrencilere Göre Algılanması.....	28
6.2.4. Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencileri ve Öğretim Üyeleri Arasındaki İletişimin Transaksiyonel Analiz Ego Durumları Açısından Değerlendirilmesi	29
6.2.5. Çalgı Topluluklarında ve Eğitiminde, Sözlü İletişim ve Modelleme İletişiminin Karşılaştırılması	29
BÖLÜM III.....	31
YÖNTEM.....	31
1. ARAŞTIRMA MODELİ	31
2. ARAŞTIRMA GRUBU.....	31
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	32
4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	34
5. VERİLERİN İŞLENMESİ.....	35
BÖLÜM IV	37
BULGULAR	37
1. Çalgı Öğretim Sürecinde Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları.....	37
1.1. Öğretmenlere Göre Kendi Ego Durumları	37
1.2. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları.....	38
2. Çalgı Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Kullandıkları Ego Durumları.....	39
2.1. Öğrencilere Göre Kendi Ego Durumları	39
2.2. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Ego Durumları	39
3. Çalgı Öğretim Sürecinde Öğretmen-Öğrenci İletişiminde Kullanılan Transaksiyonlar.....	40
4. Öğretmenlerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Kendi Ego Algıları.....	42
5. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Kendi Ego Algıları.....	46
6. Öğrencilerin Ailelerinin Çalgı Çalma Durumu İle Ego Algıları.....	49
7. Öğrencilerin Çaldığı Çalgıyı Seçme Biçimi İle Ego Algıları	49
8. Öğrencilerin Çaldığı Çalgılar İle Ego Durumları.....	50

9. Öğrencilerin Toplam Çalgı Çalma Süresi İle Ego Durumları.....	51
10. Öğrencilerin Çalgı Derslerinden Aldıkları Notlar İle Ego Durumları	52
BÖLÜM V.....	53
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	53
1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	53
1.1. Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları	53
1.2. Öğrencilerin Kullandıkları Ego Durumları	55
1.3. Öğretmen-Öğrenci Arasındaki İletişimde Kullanılan Transaksiyonlar	56
1.4. Öğretmenlerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri ve Ego Durumları.....	56
1.5. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri ve Ego Durumları.....	58
1.6. Öğrencilerin Ailelerinin Çalgı Çalma Durumu ve Ego Durumları.....	59
1.7. Öğrencilerin Çalgı Seçme Biçimi ve Ego Durumları	59
1.8. Öğrencilerin Çaldığı Çalgılar ve Ego Durumları	60
1.9. Öğrencilerin Toplam Çalgı Çalma Süresi ve Ego Durumları	60
1.10. Öğrencilerin Çalgı Dersi Başarı Notları ve Ego Durumları	61
2 ÖNERİLER.....	62
KAYNAKÇA	64
EKLER.....	71
EK-1: Öğrenci Bilgi Formu ve Ego Durumları Ölçeği	72
EK-2: Öğretmen Bilgi Formu ve Ego Durumları Ölçeği	76
EK-3: Anlaşılması Güç Sıfatlar Listesi	80
EK-4: Araştırma İzni	81
EK-5: Özgeçmiş.....	82

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Öğretmenlerin Yaşı ve Kendi Ego Durumları Algısı	42
Çizelge 2. Öğretmenlerin Cinsiyeti ve Kendi Ego Durumları Algısı.....	43
Çizelge 3. Öğretmenlerin Cinsiyeti ve Ego Durumları Algısı İlişkisi.....	43
Çizelge 4. Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Kendi Ego Durumları Algısı	44
Çizelge 5. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ve Kendi Ego Algıları.....	44
Çizelge 6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu ve Kendi Ego Durumları Algısı	45
Çizelge 7. Öğretmenlerin Çalışma Deneyimi ve Kendi Ego Durumları Algısı	45
Çizelge 8. Öğrencilerin Yaşı ve Kendi Ego Durumları Algısı	46
Çizelge 9. Öğrencilerin Cinsiyeti ve Kendi Ego Durumları Algısı.....	47
Çizelge 10. Öğrencilerin Kardeş Sayısı ve Kendi Ego Durumları Algısı	47
Çizelge 11. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumu ve Kendi Ego Durumları Algısı	48
Çizelge 12. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu ve Kendi Ego Durumları Algısı	48
Çizelge 13. Öğrencilerin Ailelerinde Çalgı Çalma Durumu ve Ego Durumları	49
Çizelge 14. Öğrencilerin Çalgısını Seçme Biçimi ve Ego Durumları.....	50
Çizelge 15. Öğrencilerin Çaldıkları Çalgılar ve Ego Durumları.....	51
Çizelge 16. Öğrencilerin Çalgı Çalma Süreleri ve Ego Durumları.....	51
Çizelge 17. Öğrencilerin Piyano Derslerinden Aldıkları Notlar ve Ego Durumları	52
Çizelge 18. Öğrencilerin Diğer Çalgı Derslerinden Aldıkları Notlar ve Ego Durumları	52

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. Öğretmenlere Göre Kendi Kullandıkları Ego Durumları.....	38
Grafik 2. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları.....	38
Grafik 3. Öğrencilere Göre Kendi Kullandıkları Ego Durumları.....	39
Grafik 4. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Kullandıkları Ego Durumları.....	40

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğrenci-Öğretmen Arasında Gerçekleşen Tamamlayıcı Transaksiyon	41
Şekil 2. Öğrenci-Öğretmen Arasında Gerçekleşen Tamamlayıcı Transaksiyon	41

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan, biyo-psişik yapısının yanı sıra sosyal bir varlık olması nedeniyle, sürekli olarak farklı iletişim ortamları içerisinde bulunmaktadır. Yaşamın temel gereklerinden birisi olan iletişim; en basit tanımıyla, “katılanların bilgi / sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreçtir” (Dökmen, 2002: 19).

İnsanlar doğumlarından ölümlerine kadar çevrelerine uyum sağlamak için çeşitli yöntemler kullanarak *sözlü* ve *sözsüz* iletişim içerisine girmektedirler. Sözlü iletişim konuşma ve dinleme etkinlikleri ile karşımıza çıkarken; farkında olduğumuz ya da olmadığımız sözsüz iletişim, jest, mimik, dokunma ve giyim olarak tüm bu iletişim ortamını etkisi altına almaktadır. İletişim sürecinde, karşı taraf kullanılan yöntemin temsil ettiği veya içerdiği anlamı ayırt edebiliyorsa, iletişim kuruluyor demektir (Moore, 2000; Dökmen, 2002; Telman ve Ünsal 2005).

İnsan ilişkilerinde çok temel roller oynayan iletişim, eğitim sürecinin de temelini oluşturmaktadır. Yeni öğrenmeler, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesiyle oluşacağından; “iletişim gerçekleşmedikçe öğrenmenin gerçekleşmeyeceği” varsayılmaktadır (Ergin ve Birol, 2000: 30). Bir başka deyişle; bilgi oluşturma ve

davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim ve öğrenmenin, iyi bir iletişim ürünü olduğunu söylemek de mümkündür (Moore, 2000; Ergin, 1995).

Tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde; iletişimin bilgilendirmek, ikna etmek ve eğlendirmek gibi amaçlarının olduğu belirtilmektedir. Fakat günümüzdeki öğrenci-öğretmen iletişimine baktığımızda; günlük yaşamın büyük bir bölümünü birlikte geçirmelerinden dolayı bu amaçların birbirinden ayıramayacağı ve bu kadar bağımsız düşünölemeyeceği de ortaya çıkmaktadır (Ergin, 1995).

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretici / eğitici ve öğrenci arasındaki iletişim, öğrencilerin amaçlanan davranışları kazanmasında yaşamsal bir öneme sahiptir. İletişim biçimi bireylerin öğrenmelerini ve davranışlarını etkileyeceğinden, eğitim ortamlarında sağlıklı bir iletişimin kurulması ve sürdürölmesi gerekmektedir (Demirel 1999; Keçeci, 2007). Diğer bir ifadeyle; öğretimin merkezinde iletişim yeteneği yer almaktadır. Öğretmenler öğrencileri ile iletişim kuramadığı takdirde, etkili bir öğretimin ve öğrenmenin gerçekleşmesi de mümkün olmayacaktır (Moore, 2000). Bunlar bize, iletişimin eğitimdeki işlevlerini bir kez daha hatırlatmaktadır.

Cada'ya (1999) göre; bir öğrenme sürecinin başarısını, öğrenci-öğretmen iletişiminin kalitesi belirlemektedir. Bu kaliteye ise yapılan hatalarla başa çıkıldığında ulaşılabilir. Öğretmenlerin günlük yaşamda öğrencileriyle iletişimde kullandıkları cümlelerin bir kısmı, öyle görünmese de negatif anlamlar içerebilmektedir. Fakat çoğu kez kullanılan bu cümlelerin öğrencilere nasıl söylenmiş olduğu üzerinde düşünölmemektedir. Cada'nın; öğretmenleri kendilerini ifade ederken bedenleri, jest ve mimikleri ile ses tonları üzerinde düşünmeye, kendi söylediklerinin empatik olarak kendileri tarafından nasıl algılandığını fark ettirmeye yönelik olan bir egzersizinde (1999: 7; Bölüm II: 23), iletişimde mesajı algılamının çok yönlölüğü ortaya konmaktadır.

Eğitim ortamındaki öğrenci-öğretmen ilişkisinde, karşı tarafta yaptığı etkinin farkında olarak / olmayarak iletişim sürecine katılan her ileti, iki taraf için de farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Bu sonuçlar kimi zaman iletişim çatışmaları olarak da

karşımıza çıkmaktadır. “Çatışmaların asıl anlamı ya da amacı; türdeşlerle olan karşılaşmalarda, ilişkilerde ve davranışlarda eksiklere ve zayıflıklara dikkat çekmektir” (Hofer, 2000: 13). Çatışmalar doğru yöntemlerle çözülmeye çalışılırsa, kalıplaşmış düşüncelerden, davranışlardan ve normlardan sıyrılma da gerçekleşebilir.

Bireysel ve uygulamalı öğretme-öğrenme yaşantılarını içeren çalgı eğitimi süreci de, benzer şekilde iletişimin birçok ögesini içinde barındırmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında planlı ve birebir gerçekleşen çalgı eğitimi ortamları, öğretmen ile öğrencinin en yakın olduğu durumlardır. Birçok birey arasında çeşitli iletişim biçimlerinin oluşabileceği toplu ders uygulamalarından farklıdır. “Buna bir de, müziğin duygular işin işine katılmadan yapılamayacağı varsayımı eklendiğinde, çalgı eğitimi ortamlarındaki iletişim konusunun hassasiyeti daha iyi anlaşılacaktır” (Hofer, 2000: 15). Ayrıca bireysel çalgı dersleri, toplu ders ortamlarına kıyasla, öğretmen ve öğrenci iletişiminin olumlu ve olumsuz sonuçlarının çok daha fazla ve dolaysız olarak yaşandığı süreçlerdir.

Ülkemizde bu tür bireysel çalgı eğitiminin verildiği mesleki müzik eğitim kurumlarından birisi Anadolu Güzel Sanatlar Liseleridir. Bu liseler, ilköğretim düzeyini bitirmiş bireylere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda dört yıllık eğitim veren ortaöğretim kurumlarıdır. Bu okulların amacı; öğrencilerin güzel sanatlar alanında eğitim-öğretim görmelerini, bu eğitim sonucunda yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini, ulusal ve uluslararası sanat eserlerini tanımlarını ve yorumlamalarını sağlamaktır (Resmi Gazete, 2006: 26378).

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri dört yıllık öğrenim süresinde, her dönem haftada iki saat Piyano temel olmak üzere, diğer çalgılardan birinde de (Keman, Viyola, Viyolonsel, Gitar, Yan flüt, Bağlama, Ud vb.) haftada ikişer saat eğitim almaktadırlar (Resmi Gazete, 2006: 26378). Bu dersler bireysel eğitim ortamında gerçekleştirildiğinden, çalgı öğretmenleri ve öğrencileri yoğun bir iletişim içerisinde bulunmaktadır. Bu nedenle, çalgı eğitimi sürecindeki iletişim; eğitimde program, öğretim metodu, çalgı tekniği vb. gibi diğer temel öğeler kadar önemli yer

tutan bir olgudur. Bu olgu, ders sürecinde ya da sonrasında, mesleki anlamda başarılı olma \ olmama durumunu derinden etkileyebilecek faktörlerden birisidir.

Ülkemizde çalgı eğitimini konu alan araştırmalar incelendiğinde, bunların program (Kalyoncu, 1996); öğretmen, öğrenci, program ve çalışma ortamı gibi değişkenler (Mumcu, 2002); müzik alan bilgisinin derse transfer durumu (Kahramansoy, 2006); derse hazırlık (Çalışkan, 2006); çalgıların teknik boyutları (Özer, 2006); kullanılan metotlar (Erim, 2005; Coşkun, 2007; Gönen, 2008; Şahin, 2008) gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalgı eğitimi araştırmaları içerisinde, bu süreçte öğretimi etkileyen faktörlerden biri olan iletişimi konu alan araştırmalara rastlanılamamıştır. “Güzel Sanatlar Liselerinde Keman Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” (Uluç, 2006) ve “Güzel Sanatlar Lisesine Yeni Başlayan Piyano Öğrencilerinin Biyolojik, Psikolojik ve Müzikal Yönden İncelenmesi” (Yılmaz, 2006) isimli araştırmalarda ise; iletişim sürecinde ergenlik döneminin özelliklerini dikkate alıp farklı yaklaşımların ortaya konulması ve ortaya çıkabilecek sorunları çözerek öğrenci performansının ileriye götürülmesi önerilmektedir.

Köseler’in (2006) “Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı” konulu araştırmasına göre; erkek öğrencilerin % 77,8’i, kız öğrencilerin ise % 87,2’si öğretmenleriyle olan iletişim sürecinde çeşitli kaygılar yaşadıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin iletişim kaygılarının; öğretmenlerin ses tonu, bakışlar, yaş, cinsiyet, kullandıkları kelimeler ve uyguladıkları öğretim yöntemleri gibi değişkenlerden kaynaklandığı belirtilmiştir (a.g.e.). Bu sonucun gösterdiği gibi; ergenlik dönemindeki bireyler çok çeşitli faktörlerin etkisinde kalarak iletişim sürecini şekillendirdiklerinden, ergenlik yıllarını içine alan çalgı eğitiminde iletişim konusunun hassasiyetle ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim gören öğrenciler, gelişimin en kritik dönemlerinden birisi olan ergenlik döneminde çalgı eğitimine başlamaktadır. Ergenlik döneminde insan gelişiminde hızlı biyolojik ve psikik değişiklikler gerçekleşmekte; bireye kimlik oluşumu, bireyselleşme gibi görevler de yüklenmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşamasında, ergenin kimlik ve

bağımsızlık arayışına paralel olarak iletişim sorunlarının da gündeme gelmesi (Dinçel, 2006; Köşeler, 2006), Anadolu Güzel Sanatlar Liselerindeki çalgı eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişiminin araştırılması ihtiyacını doğurmaktadır. Ülkemizde çalgı eğitiminde iletişimi inceleyen araştırmaların eksikliği de, bu konunun araştırılmasını teşvik etmektedir.

Bu araştırma, kişiler arası iletişimde karşılıklı görüşleri, etkileşimleri ele alan kuramlardan birisi olan “Transaksiyonel Analiz Kuramı”na (TA) göre gerçekleştirilecektir. Bu kuramı geliştiren Eric BERNE (1910-1970), TA kuramını genel olarak kişiler arası ilişkilerin çözümlenmesi şeklinde tanımlamıştır. “Transaksiyonel Analiz Kuramı” iletişim ortamlarında olup biteni sistematik ve insancıl bir yaklaşımla analiz etmektedir (Akkoyun, 2007).

Kuramın temel sayıltıları şöyledir: Herkes ne yaparsa yapsın, kim olursa olsun değerlidir, anlamlıdır, önemlidir. İnsanlar çevrelerinde ve kendilerinde olan olayların ne olduğunu kavrayabilme kapasitesine sahiptir. Yaşamında ne olacağına herkes kendisi karar verir (Akbağ, 2000; Akkoyun, 2007; Keçeci, 2007).

Transaksiyonel Analiz kuramı, kişiliği ego durumları kavramı ile açıklamaya çalışmaktadır. Berne ego durumunu, “bir davranış modeli ile ilişkili olan tutarlı düşünce örüntüsü” (1988: 14) olarak tanımlamaktadır. Ego durumlarını yapısal ve fonksiyonel analiz olmak üzere iki farklı biçimde analiz etmiştir. Yapısal analize göre, kişilik “Ebeveyn”, “Yetişkin” ve “Çocuk” ego durumları olarak üçe ayrılmaktadır. Fonksiyonel analiz ise, “Ebeveyn” ve “Çocuk” ego durumunu ikiye ayırarak beş bölümde analiz etmektedir. Bu kuramda; “Ego durumları” ve “Transaksionlar”ın yanı sıra “Yaşam Pozisyonları”, “Yaşam Senaryosu”, “Temas İletileri” gibi alt boyutlar da bulunmaktadır (Akkoyun, 2007: 6-13).

ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi çalgı öğretim sürecindeki öğretmen-öğrenci iletişimde “Transaksiyonel Analiz” açısından ağırlıklı olarak kullanılan ego durumları ve transaksyon türleri nelerdir?

ALT PROBLEMLER

1. Çalgı öğretim sürecinde, öğretmenler hangi ego durumlarını kullanmaktadırlar?

1.1. Öğretmenler kendilerine göre hangi ego durumlarını kullanmaktadırlar?

1.2. Öğretmenler öğrencilere göre hangi ego durumlarını kullanmaktadırlar?

2. Çalgı öğretim sürecinde, öğrenciler hangi ego durumlarını kullanmaktadırlar?

2.1. Öğrenciler kendilerine göre hangi ego durumlarını kullanmaktadırlar?

2.2. Öğrenciler öğretmenlere göre hangi ego durumlarını kullanmaktadırlar?

3. Çalgı öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimde hangi tür transaksyonlar kullanılmaktadırlar?

4. Çalgı öğretim sürecinde, öğretmenlerin kendi ego algılarında bazı sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı fark var mıdır?

5. Çalgı öğretim sürecinde, öğrencilerin kendi ego algılarında bazı sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı fark var mıdır?
6. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin ego durumları, ailelerinin çalgı çalma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
7. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin ego durumları, çaldığı çalgıyı seçme biçimine göre anlamlı fark göstermekte midir?
8. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin ego durumları, çaldıkları çalgılara göre anlamlı fark göstermekte midir?
9. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin ego durumları, toplam çalgı çalma süresine göre anlamlı fark göstermekte midir?
10. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgı derslerinden aldıkları dönem sonu ders başarı notları ile ego durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde temel dersler arasında yer alan Bireysel Çalgı Eğitimi dersleri, sadece bir öğrenci ve öğretmenin katılımı ile gerçekleşmektedir. Çalgı öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı yürütülmesi, öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından gereklidir. Bu doğrultuda ele alındığında araştırmanın amacı, bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde çalgı öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimini Transaksiyonel Analiz ego durumları ve transaksyonlar çerçevesinde değerlendirmek, bu kuram çerçevesinde öneriler getirmek ve ilgili araştırmalarda yararlanılacak kaynaklardan birisini oluşturmaktır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çalgı eğitimi bireysel eğitim yaklaşımlarının uygulandığı bir yapıya sahip olması nedeniyle, diğer toplu derslerden farklıdır. Bu eğitim ortamında öğretmen ve öğrencinin iletişimi toplu ders ortamlarındaki grup iletişimine göre daha derinlikli ve özeldir. Ülkemizde çalgı eğitimi sürecinde öğretmen-öğrenci iletişiminin önemine değinen çok az yayın bulunmaktadır (Özen, 2004). Ancak çalgı eğitim sürecinin Transaksiyonel Analiz açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanılamamaktadır. Transaksiyonel Analiz Kuramı çerçevesinde yapılan araştırmalara müzik alanından bir katkı sağlamak; çalgı öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimi ve bu alandaki sorunlara yönelik çalışmalarda ipuçları sunabilmek açısından önem taşımaktadır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma 2008-2009 Öğretim Yılında, Karadeniz Bölgesi’nden seçilen bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin çalgı öğretmenleri ve öğrencileri ile sınırlıdır.
- Berne’nin geliştirdiği “Transaksiyonel Analiz Kuramı”nın *ego durumları* boyutuyla sınırlıdır.
- “Ego Durumları Ölçeği”nde yer alan sıfatlarla sınırlıdır.
- Bireysel çalgı dersleriyle (piyano, keman, viyola, viyolonsel, flüt, bağlama, ud) sınırlıdır.
- Araştırmanın 6., 7., 8. ve 9. problemleri; objektif bir değerlendirme oluşturabilme amacıyla, sadece öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
- Öğrencilerin çalgı derslerinden aldıkları notlar, çalgı öğretmenlerinin belirlediği 2008-2009 Eğitim ve Öğretim Yılı 1. dönem sonu ders başarı notları ile sınırlıdır.

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- Anket uygulanan öğretmenlerin sorulara içtenlikle yanıt verdikleri kabul edilmiştir.
- Anket uygulanan öğrencilerin sorulara içtenlikle yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

TANIMLAR

Çalgı Eğitimi: Herhangi bir çalgıyı kullanarak, bir plan ve program çerçevesinde, müziksel davranış kazandırma veya müziksel davranış oluşturma sürecidir.

Ego Durumu: Ego durumları Transaksiyonel Analizin en temel kavramıdır ve kişiliğin anlaşılmasında önemli bir araçtır. Berne ego durumunu, “bir davranış modeli ile ilişkili olan tutarlı duygu ve düşünce örüntüsü olarak” (Berne, 1988: 11) tanımlamaktadır.

Egogram: Bir kimsenin başkalarıyla ilişki kurarken harcadığı gözlenen enerjisini fonksiyonel ego durumları bakımından nasıl harekete geçirdiğini sezgisel olarak değerlendirmesini gösteren bar grafiği (Akkoyun, 2007: 32).

Transaksiyonel Analiz (TA): Transaksiyonel Analiz yaklaşımı, insan davranışları ve iletişim süreçlerini temelde ego durumu adı verilen yapılarla açıklamaya çalışmıştır (Berne, 1988: 11).

Transaksiyonlar: Transaksiyonel Analiz yaklaşımına göre iletişim süreci, bireyler arasında karşılıklı olarak ego durumları arasında gerçekleşen transaksiyonlardan oluşmaktadır. “Kişilerarası iletişimde, bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan birime transaksiyon (iletişim işlemi) denilmektedir” (Akkoyun, 2007: 37).

KISALTMALAR LİSTESİ

AGSL	: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
DÇ	: Doğal Çocuk Ego Durumu
EE	: Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu
KE	: Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu
UÇ	: Uygulu Çocuk Ego Durumu
TA	: Transaksiyonel Analiz
Y	: Yetişkin Ego Durumu

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. İletişim

İletişim genel olarak iki birim arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Bu birimler; “iki insan, iki hayvan, iki makine veya bir insan bir hayvan, bir insan bir makine olabilir” (Dökmen, 2004: 19). Bu bağlamda yaşamda her şey iletişim kavramı içine girebilmektedir. İletişimle ilgili birçok tanım bulunmaktadır ve bunlar çeşitli bakış açılarına göre iletişimin ne olduğunu açıklamaya çalışırlar. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

- “Bilgi/sembol üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” (Dökmen, 2004: 19),
- “İnsanların toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren, toplumsal etkileşimlerde rol oynayan sembolik iletilerin karşılıklı ulaştırılmasıyla bazı anlamları paylaştığı bir süreç” (Telman ve Ünsal, 2005: 19),
- “Birbirlerine ortamdaki nesneler, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgileri birbirine aktaran, aynı olgular, nesneler sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da

toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu, bildirişim” (Oskay, 2005: 9),

- “İki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi” (Cüceloğlu, 2006: 12),
- “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon” (TDK, 2008).

İletişimle ilgili yapılan bu tanımlar incelendiğinde, iletişimin anlamların paylaşıldığı bir süreç olduğu dikkati çekmektedir. İletişimle ilgili kaynaklarda, bu sürecin genellikle beş temel öğeden oluştuğu ifade edilmektedir: Kaynak, mesaj (ileti), kanal, alıcı ve geribildirim (Demirel, 1999; Ergin ve Birol, 2000; Sarı, 2002; Telman ve Ünsal, 2005).

Kaynak, iletişim sürecini başlatandır. Kaynak, sahip olduğu mesajı iletmek üzere veren, iletiler zincirini üreten bir insan olabilir (Telman ve Ünsal, 2005).

“Kaynak, düşüncesini ya da düşünceyle ilgili bir davranışını anlam yükleyerek alıcıya göndermek istediği zaman; onu önce ses, söz, mimik, ışık, renk, yazı, resim vb. gibi sembollerden en az biri ile yapılmış bir mesaj biçimine getirmek ve bu mesajı bir araç ya da yöntem yardımıyla alıcının duyu organlarından en az birine iletmek zorundadır.

Mesaj, iletişim sürecinde kaynak ile alıcı için aynı anlamı taşıyan sembollerle ifade edilen duygu, düşünce ve bilgilerdir. Mesaj, içerik ve yapı olarak iki önemli boyuttan oluşmaktadır. İçerik anlamları; yapı ise semboller ve kodları içermektedir.

Kanal, iletişim sürecinde mesajın kaynaktan alıcıya ulaşmasını sağlayan araçtır. Kanal; ses dalgaları, ışık dalgaları, radyo

dalgaları, sinir sistemi gibi mesaj taşıyan fizik araçlarıdır”
(Küçükahmet, 2003: 194-195).

Alıcı ise, gönderilen iletinin işaretini çözerek yeniden kodlandıran ve bilgi, beceri, tutuma göre anlamlandıran kişidir. İleti, anlamlandırıldıktan sonra alıcının planları, düşünceleri ve kararlarına göre tekrar kodlanarak kaynağa geri iletilmektedir (Sarı, 2002) ve bu da geribildirimi gerçekleştirmektedir.

İletişim sürecinde mesajlar; sözel veya fiziksel olarak, ya da çevredeki diğer uyaranlar yoluyla gönderilebilir veya alınabilir. Moore’un Hennings’den (1975) aktardığına göre; “konuşma ile gönderilen mesajlar söz ve ses olmak üzere ikiye ayrılır. Sözel unsur, söylenen sözcükler ve onların gerçek anlamlarını içerirken; ses unsuru, sesin kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsamaktadır” (Moore, 2000: 111). Sesin şiddetinde, vurgusunda, telaffuzunda, tonunda ve hızındaki değişiklikler; mesajı vurgulamanın yanı sıra sözcüklerin anlamlarını da değiştirebilir.

2. Eğitimde İletişim

Eğitimde iletişim, öğretme-öğrenme ve bilgilendirmeyi temel alan amaçlı bir iletişimdir. Ergin’e göre iletişim, “davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, duygu, tutum, haber ve becerilerin paylaşılması sürecidir” (1995: 228). Öğrenci her öğretim düzeyinde ve her zaman iletişim kurmaya gönüllü olmayabilir. Etkili iletişim öğretme-öğrenme sürecini gönüllü, dolayısıyla verimli kılacak olan öğretici-öğrenci arasında kurulacak özel bağdır ki; bu da öğretimin amacına ulaşmasında en temel araçlardan birisidir. Bu ancak, iletişim sorumluluğunun öğretmen ve öğrencilere eşit dağıtılması ile mümkün olabilir (Ergin, 1995).

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde alışlagelmiş bakış açısıyla- kaynağın öğretmen, alıcının da öğrenci olduğu varsayılabilir (Demirel, 1999). Bu varsayım

üzerine düşünüldüğünde iletişim sürecindeki ögeler kaynak, kanal, mesaj, alıcı ve geri bildirim olarak; eğitim sürecindeki ögeler ise öğretmen, eğitim yöntemi, kazandırılan bilgi, tutum, davranış, öğrenci ve dönüt olarak paralellik göstermektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde iyi bir eğitimcinin iletişim sürecini çok iyi bilmesi ve bu sürece hâkim olması beklenir. Çünkü öğretimle ilgi etkinliklerin neredeyse tümü iletişimle gerçekleşmektedir. Bir eğitimcinin bir konuyu etkili bir şekilde öğretebilmesi için öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması gerekmektedir (Ergin, 1995; Demirel, 1999; Küçükahmet, 2003).

Öğretmenin, öğretme ve öğrenme etkinliğinden önce iletişim becerisini arttırmak için kendi kendisine çeşitli sorular sorup onlara cevap araması, iyi bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir. Aşağıdaki sorular bunlara örnek olarak verilebilir:

- “Göndereceğim mesaj sonrasında ne olmasını bekliyorum?
- Çevremi etkileme anlamında neyi başarmak istiyorum?
- Gireceğim iletişimin sonucu olarak öğrencilerimin neye inanmalarını, ne söylemelerini, ne yapmalarını istiyorum?
- Psikolojik anlamda, öğrencilerimde hangi etkiyi oluşturmak ve onlardan hangi tepkiyi almak istiyorum?” (Ergin, 1995: 227).

3. Çalgı Eğitiminde İletişim

Çalgı eğitimi; ister genel, ister özengen, ister mesleki amaçlı olsun her düzeyde yapılan müzik eğitiminin en önemli, en anlamlı boyutlarından birini oluşturmaktadır (Uçan, 1997).

Özmenteş’e göre (2005) “başarılı bir çalgı eğitiminin gerçekleşebilmesi ve öğrencilerin çalgılarını doğru biçimde çalabilmeleri için; eğitimcilerin onlara çalış tekniklerini öğretmesi, öğrencinin bireysel olarak çalgı çalışma sürecinde nelere dikkat etmesi gerektiğinin önemle üzerinde durması gerekmektedir. Bununla birlikte çalgı eğitiminde öğrencilere doğru ve etkili müzik dinleme alışkanlıkları kazandırılmalı; böylece çalışırken, çalarken veya toplu müzik yaparken öğrenci kendi yaptığı müziği ve ona eşlik eden kişileri dikkatle dinlemeyi öğrenmelidir. İşitme eğitimi çalgı eğitimiyle paralel olarak yürütülmeli, öğrencilere doğru bir ritim ve ton duygusu kazandırılmalıdır. Çalgı eğitimcileri çalgı derslerinde öğrencilerin yaratıcılıklarını kısıtlamamalı; onları dersin ve eserin gerektirdiği ölçüde serbest bırakarak müziksel yaratıcılıklarını geliştirme çabası içinde olmalıdır” (Özmenteş, 2005: 97).

Tecimer Kasap’ın (2005) Suzuki den aktardığına göre; “çalgı eğitiminde çocuklar gelişim süreci içerisinde kendine güvenen, inanan, zor şeyleri denemeye kararlı, disiplinli, konsantre olabilen, müzikten her zaman hoşlanan, yetenekli ve müziğe karşı duyarlı bireyler olabileceklerdir”(2005: 117). Suzuki’nin öğretmenleri alan bilgisinin yanı sıra; çocuk psikolojisini ve gelişimini de çok iyi bilmelidir çünkü öğretmen, öğrenciler için “mutlu ve doğal bir ortam” hazırlamalıdır. Çalgının nasıl öğretileceği konusunda metodun önsözünde genel olarak şunları önermiştir:

- “Ders süresi çocuğun ihtiyacına göre düzenlenmelidir.
- Dersler çocuğun dikkatini toplayabilme süresi göz önünde tutularak düzenlenmelidir.
- Ders süresi beş dakika olabileceği gibi, bir başka zaman yarım saat olabilecektir” (Tecimer Kasap, 2005: 123).

Bireysel eğitim ortamlarında gerçekleştirilen çalgı eğitimi, iletişimin yaşamsal öneme sahip olduğu uygulamalı öğretme-öğrenme yaşantılarını içeren bir süreçtir. Öğretmen ve öğrenci arasında birebir gerçekleşen bu süreçte, öğrenci çalgı hakkında teknik bilgi ve becerileri kazanmaktadır (Yalçınkaya, 2002).

Öğrenci ile iletişimde öğrenciye dönük, açık ve dikkatli bir duruş sergilenmeli, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin kurulabilmesi için eşit seviyede oldukları simetrik bir yapıda oturmaları gerekmektedir. Simetrik bir iletişimin oluşturulması, öğrencinin korku ve stresini azaltarak uygun bir ders ortamı sağlamaya yardım eder (Hofer, 2000).

Bununla birlikte; öğretmenlerin eğitim hayatındaki başarısızlıklar, çevreleriyle iletişim ve ilişki kurduklarında çatışmalara dönüşebilmektedir. Bu çatışmalarla insan hayatının hemen her aşamasında karşılaşılabilceği bir gerçektir. Çatışmalar sayesinde, eksikliklerimizi belirleyip kalıplaşmış düşüncelerden, davranışlardan ve normlardan sıyrılmamız mümkün olabilir. Çatışmaları tanımak ve üstesinden gelmek kişiliği geliştirmek için iyi bir yoldur. Müzikal gelişim öncelikle kişisel gelişime bağlı olmaktadır ve bu iki taraf içinde geçerlidir. Tüm bunları düşündüğümüzde; öğretmen-öğrenci iletişimi bambaşka bir boyut kazanmaktadır (Hofer, 2000).

Daha önce de belirtildiği gibi, bir öğrenme sürecinin başarısını öğrenci-öğretmen iletişiminin kalitesi belirlemektedir (Cada, 1999). Bu kaliteye ise, yapılan hatalarla başa çıkıldığında ulaşılmaktadır. Çalgı eğitimi bundan dolayı özel bir yaklaşım kullanmayı gerektirir. Çalgı eğitiminde dersler dinamik ve değişken bir süreç olarak anlaşıp yaşanır; dersler bir trenin rayında gitmesi gibi zahmetsizce akıp gider. Öğretmenler çoğu kez, öğrencilerine günlük yaşamda söylemiş oldukları sözlerin nasıl söylenmiş olduğu üzerinde düşünmemektedirler. Aşağıdaki örnekte de görülebileceği gibi; bu sözler çoğu kez ilk başta negatif görünmemektedir:

“Öğrencilerinizin on tanesinin adını bir kâğıt üzerine yazınız.
Öğrencilerinize kullandığınız “Burada ritmi doğru çalmadın!” ya

da “Burada sol değil sol diyey duyuyorum!” gibi cümleleri öğrencilerinize nasıl söylemiş olduğunuzu hatırlayın ve hatta öğrencilerinize bağırarak tekrar söyleyin. Şimdi siz kendinizi öğrencilerinizin yerine koyarak onların hepsini; bedeniniz, jestleriniz, mimikleriniz ve ses tonunuzla kendi söylediklerinizi nasıl algıladınız? Hangi duyguları hissettiniz? Bekli de bunu yaparken çok farklı ilişki tiplerini ve kalitelerini yaşadınız. Belki size söz dışında ilettiği mesajların da farkına vardınız.” (Cada 1999: 8).

Bu egzersiz ile öğrenme sürecinde söz dışında iletilen sözsüz mesajların, kelimelerden ve uzun açıklamalardan daha etkili, daha doğrudan ve hızlı algılandığı daha iyi gözler önüne serilmekte; bundan dolayı da öğrenme ortamlarında sözsüz iletişim dağarcığının geliştirilmesinin yararlı olacağı belirtilmektedir (Cada, 1999).

Çalgı eğitimindeki iletişimde; öğrencinin de rolü olmasına rağmen iletişim sürecini biçimlendirmede öğretmene daha fazla görev düştüğünü söylemek de mümkündür. Killer’e göre (2000) çalgı eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkileri öğretmenin psikolojik durumlarına bağlı olarak şekillenmektedir. Çünkü her öğretmenin kendine özgü bir yaşam tarzı vardır ve bu durum çevresini de etkilemektedir. Hofer (2000) ise, çalgı eğitiminde sağlıklı bir iletişim için öğretmenin yapması gereken davranışları; açık bir bakış, dostane ve onarıcı bir yaklaşım, vücudun öğrenciye yönelik olması, sakin, ağır ve derin bir ses tonu, rahat bir duruş, gülümseme, ellerin açık ve rahat olması olarak sıralamaktadır.

4. Transaksiyonel Analiz

1960’lı yıllarda Eric BERNE (1910-1970) tarafından geliştirilen “Transaksiyonel Analiz” (TA) ya da “İşlemsel Çözümleme” yaklaşımı, insan davranışları ve iletişim süreçlerini temelde ego durumu adı verilen yapılarla

açıklamaya çalışmıştır. Psikolojinin iletişim, gelişim, kişilik v.b. alanlarıyla ilgili bilgileri içeren TA kuramı, insanı olumlu olarak ele alan insancıl bir yaklaşımdır. Kurama adını veren transaksiyon kişilerarası iletişimde bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan birim olarak tanımlanmaktadır (Berne, 1988; Akkoyun, 2007).

Kuranın üç temel sayıltısı aşağıda sunulmuştur.

- **“İnsanlar OKEY’dir:** Herkes ne yaparsa yapsın, kim olursa olsun değerlidir, anlamlıdır ve önemlidir. İnsanlar arasında pek çok farklılık vardır; ancak insan olarak herkes eşittir. Bir kişinin davranışları beğenilmese bile onun varlığı kabul edilebilir.
- **Herkesin düşünme kapasitesi vardır:** İnsanlar çevrelerinde ve kendilerinde olan olayların ne olduğunu kavrayabilme kapasitesine sahiptir. Önemli bir beyin hasarına sahip olmayan herkesin düşünme kapasitesi vardır.
- **Yaşamında ne olacağına herkes kendi karar verir:** İçinde bulunulan durumdan ne kadar ve ne şekilde etkileneceğimiz, nasıl tepkide bulunacağımıza biz karar veririz. Yaşamımızda neler olduğu bizim davranışlarımızla belirlenir, kararımıza göre yaşamımızın alacağı yön düzenlenebilir” (Akkoyun, 2007: 5-6).

Transaksiyonel Analiz yaklaşımını oluşturan temel öğeler; “Ego Durumları”, “Transaksiyonlar”, “Temas İletileri”, “Psikolojik Oyunlar” ve “Yaşam Pozisyonları” olarak sıralanabilir (Akkoyun, 2007; Berne, 1988).

Araştırma “ego durumları” ve “transaksiyonlar” üzerine temellendirildiğinden, aşağıda bu kavramların anlamları sunulmuştur.

4.1. Ego Durumları

Berne ego durumunu, bir davranış modeli ile ilişkili olan tutarlı duygu ve düşünce örüntüsü olarak tanımlamaktadır. Akkoyun'un Berne'den (1961) aktardığına göre; "doğum ve doğum öncesinden başlayarak, öznel yaşantıların her birini bir ego durumu olarak nitelendirmiş ve bunların hepsinin kişiliği oluşturduğunu" (2007: 14) belirtmiştir.

Ego durumları yapısal ve fonksiyonel olmak üzere iki ayrı modelle incelenmektedir. Yapısal analize göre her bireyin kişiliğinde "Ebeveyn", "Yetişkin" ve "Çocuk" olmak üzere üç ego durumu bulunmaktadır. Yapısal analiz; Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk ego durumlarının her birinin içinde ne olduğu ile ilgilenmektedir (Akkoyun, 2007).

Ebeveyn ego durumu, bireyin yaşamında karşılaştığı ebeveyn ya da ebeveyn figürlerinden öğrendiği ya da ödünç aldığı duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımıdır (Akkoyun, 2007; Akbağ ve Deniz, 2003). Ebeveyn ego durumu, "kişiliğin insanlara nasıl davranılması gerektiği konusunda öğütler, emirler veren kısmı" olarak da tanımlanabilir (Dökmen, 2004: 60).

Yetişkin ego durumu, şu andaki gerçeğe uygun olan ve diğer iki kategoriden özerk duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımıdır (Akbağ, 2000; Akkoyun, 2007). Yetişkin ego durumu, veri işlem merkezi olarak da görülebilir. Kişiliğin bu parçası, "duyulan, görülen ve düşünülen verileri doğru olarak işler, problemlere çözümler öne sürer ve var olan veriyi önyargılı düşüncelere ya da duygulara dayandırmadan değerlendirir" (Solomon, 2003: 33).

Çocuk ego durumu, bireyin yaşamla baş etmek üzere kendi potansiyelini kullanırken kendisinin oluşturmuş olduğu ve çocukluğundan da izler taşıyan duygu, düşünce ve davranış örüntüleridir (Akbağ, 2000; Akkoyun, 2007; Akbağ ve Deniz, 2003).

Ego durumlarını değerlendirmede kullanılan diğer bir analiz yöntemi olan fonksiyonel analiz ise daha çok gözlenen davranışların sınıflandırılması ile ilgilenmektedir. Fonksiyonel analize göre ego durumları “Eleştirel Ebeveyn”, “Koruyucu Ebeveyn”, “Yetişkin”, “Doğal Çocuk” ve “Uygulu Çocuk” olmak üzere beşe ayrılmaktadır (Akkoyun, 2007).

Eleştirel Ebeveyn: Kişiliğin bu parçası, “ebeveynlerden ya da ebeveyn figürlerinden öğrenilen önyargılı düşünceler, duygular ve inançlardır” (Solomon, 2003: 33). Eleştirel Ebeveyn; toplumsal kuralları / değerleri korumaya, bunlara uymayanları eleştirmeye yöneliktir. Eleştirel Ebeveyn sadece başkalarını eleştirmekle kalmaz, aynı zamanda kendini de eleştirir. Bir kişi Eleştirel Ebeveyn yönünü kullanarak “kendisine toplumun kültürünü aktaranlardan öğrendiği ve giderek doğru olarak benimsediği toplumsal kuralları yaşatmayı ve gelecek kuşaklara aktarmayı hedefler” (Dökmen, 2002: 61). Eleştirel ebeveyn; inatçı, güçlü, aşırı koruyucu, ilkeli, cezalandırıcı ve görev yükleyicidir (Akkoyun, 2007; Akbağ ve Deniz, 2003).

Koruyucu Ebeveyn: Koruyucu Ebeveyn, koruyucu ve kollayıcıdır. Zarar geleceğini düşündüğü durumlarda şefkatle seslenir. Toplumsal değerleri temel alır ve toplumsal değerlerin dışına çıkmadığında zarar göreceğini düşünür. Koruyucu ebeveyn; ilgili, özen gösterici, bağışlayıcı, destekleyici, izin verici, şefkatli, koruyucu ve endişelidir (Akkoyun, 2007; Akbağ ve Deniz, 2003).

Yetişkin: Şu andaki gerçeğe uygun olan ve diğer iki kategoriden özerk duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımıdır (Akbağ, 2000; Akkoyun, 2007).

Doğal Çocuk: Doğal Çocuk kişinin fiziksel ihtiyaçlarını gözetir, spontandır, içinden geldiği gibi davranır, hareketlidir, yaratıcıdır, kişiliğin eğitilmemiş yanıdır (Akbağ, 2000; Akkoyun, 2007; Dökmen, 2004).

Uygulu Çocuk: Uygulu Çocuk, ebeveyn mesajlarından oluşan kişiliğimizin bir parçasıdır. Uygulu Çocuk ego durumu boyun eğme ya da isyan etme davranışları

ile kendini gösterir (Akbağ, 2000). “Uygulu Çocuk, Doğal Çocuktan farklı olarak sanki ebeveynleri onu dinliyormuş ya da gözlüyormuş gibi tepkide bulunur. Çalışkandır, usludur, asidir ya da ebeveyn figürlerinin herhangi birini referans olarak kullanır” (Akkoyun, 2007: 23).

Transaksiyonel analizde kişilik yapısını oluşturan ego durumlarındaki enerjinin miktarı “Egogram” ile sembolize edilmektedir. Egogram “bir kimsenin başkalarıyla ilişkilerinde enerjisini fonksiyonel ego durumları bakımından nasıl harekete geçirdiğini sezgisel olarak değerlendirilmesini gösteren bar grafiğidir” (Akkoyun, 2007: 259).

Akkoyun’un Dusay’dan (1972) aktardığına göre; “bir kimsenin sahip olduğu enerjinin değişik ego durumlarına akışkan, ancak miktarının sabit olduğu belirtilmektedir. Başka bir anlatımla $(E+Y+Ç)$ enerjisi = 1 olarak ifade edilmekte ve bu duruma **sabitlik hipotezi** denilmektedir” (Akkoyun, 2007: 32).

4.2 Transaksiyonlar

Transaksiyonel Analiz kuramına göre iletişim süreci, bireyler arasında karşılıklı olarak ego durumları arasında gerçekleşen transaksiyonlardan oluşur. “Kişilerarası iletişimde, bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan birime **transaksiyon** (iletişim işlemi) denir” (Akkoyun, 2007: 37).

Temelde **tamamlayıcı, çapraz ve gizil** olmak üzere üç tür transaksiyon bulunmaktadır. “Tamamlayıcı transaksiyonda” birey karşı tarafa herhangi bir ego durumundan mesaj gönderir. Diğer kişi ise iletişimi başlatan kişinin hedeflediği ego durumundan yanıt verir. Bu tür transaksiyonların olduğu iletişim çok az ya da hiçbir çatışma olmadan sonsuza kadar devam edebilir (Berne, 1988; Akkoyun, 2007).

“Çapraz transaksiyonda”, bir kişi iletişimde bulunduğu kişiye herhangi bir ego durumundan mesaj gönderir. Ancak diğer kişi mesajı gönderen kişinin hedeflediği ego durumu yerine başka bir ego durumundan yanıt verir. Çapraz transaksiyonlar genellikle yanlış anlamayla sonuçlanır (Berne, 1988).

“Gizil transaksiyonda” ise, iletişimde bulunan iki kişiden yalnızca birisinin ya da her ikisinin, iki farklı ego durumundan harekete geçmesi ve aynı anda hem psikolojik hem de sosyal düzeyde iki farklı mesajın birlikte gönderilmesi söz konusudur (Berne, 1988).

5. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Müzik Eğitimi

Türkiye’de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri mesleki müzik eğitimi verilen liselerimizdir. Bu okullar, öğrencilerin Güzel Sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim öğretim görmelerini, alanlarında yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla kurulmuşlardır. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, 16.12.2006 tarihli 26378 sayılı Resmi Gazete Madde 5’te yayımlandığı gibi, ilköğretim üzerine dört yıl öğretim yapılan yatılı, gündüzlü ve karma okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlarla ilgili yüksek öğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır (Resmi Gazete, 2006: 26378).

Yönetmeliğin 6. maddesinde de belirtildiği gibi, okulun amacı, öğrencilerin;

- a) Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini,
- b) Özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,
- c) Türk sanat ve kültürüne katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini,

- ç) Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,
- d) Millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır (Resmi Gazete, 2009: 27260).

İlk olarak 1989–1990 öğretim yılında İstanbul’da açılan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, günümüzde 54 ilde bulunmaktadır. Öğretim süreleri bir yılı hazırlık olmak üzere dört yıl iken, “Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması” kapsamında; Talim ve Terbiye Kurulu’nun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararıyla, 2005-2006 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfları kaldırılarak, öğretim süresi 4 yıla göre yeniden düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 2006: 26378). 16.06.2009 tarihinde yayınlanan son yönetmelikte ise; bu liselerin bünyesine spor bölümleri de katılarak, ismi “Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi” olarak değiştirilmiştir. İsminden “Anadolu” ibaresi çıkarılmış, fakat bu liseler “Anadolu Liseleri” statüsünden çıkarılmamıştır (Resmi Gazete, 2009: 27260).

Okul, müzik, resim ve spor bölümleri olarak üçe ayrılmaktadır. Yetenek sınavıyla öğrenci alınan bu okullarda, öğrencilere kültür derslerinin yanı sıra yoğun bir sanat eğitimi verilmektedir. Yine, Milli Eğitim Bakanlığı’nın uygun görmesi durumunda, güzel sanatlara yönelik programlar uygulayan başka alanlar da açılabilir (Resmi Gazete, 2009: 27260). Yönetmeliğin 5. maddesindeki, “Bu okullar, öncelikle güzel sanatlarla ilgili yüksek öğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır” ibaresi, sanat eğitiminin devamlılığının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler bu liselerden mezun olduktan sonra, kendi alanlarıyla ilgili yüksek öğretim programlarına başvurarak yine yetenek sınavıyla bu kurumlara yerleşirler. Bu liselerin Müzik Bölümü öğrencileri; Klasik Batı Müziği ağırlıklı olmak üzere Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği eğitimi de almaktadırlar. Çalgı dersleri ise; Piyano ile birlikte, Türk ve Batı Müziği çalgılarından bir tanesi ile devam etmektedir. Birinci sınıfta haftada birer saat olan çalgı dersleri, diğer sınıflarda ikişer saat yapılmaktadır.

6. İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde; Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde çalgı öğretim sürecindeki öğretmen-öğrenci iletişimde “Transaksiyonel Analiz Ego Durumları” ve “Transaksiyon” türlerine ilişkin bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte, bu konu ile ilişkilendirilebilecek bazı araştırmalar mevcuttur. Aşağıda bunlardan örnekler sunulmuştur.

6.1. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Çalgı Eğitimi Konulu Araştırmalar

6.1.1. AGSL Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Seçiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Öneriler

Derin (2007) AGSL Müzik Bölümü öğrencilerinin çalgı seçimlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada; öğrencilerin çalgı seçimlerinde cinsiyet ve yaşın etkili olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapıları ile seçtikleri çalgı arasında bir ilişki belirlenmemiş olup; çalgısını istemeyerek seçen öğrencilerin oranının yüksek olması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin istediği çalgıyı seçememe nedenlerinin başında, okulda viyola öğrencisinin az olması, ailesinin karsı çıkması, taşınması zor olması, çalgılar hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması ve fiziksel uyumsuzluklar v.b. gelmektedir. Öğrencilerin eğitimini almakta oldukları çalgıyı seçmeleri ile çalgıya sahip olmaları arasında ve isteyerek seçmeleri ile mutlu olmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin çalgı seçimlerinin aile veya akrabalarının tercihlerine göre değişmediği; dinlediği müzik türüne bağlı olarak kısmen değiştiği ve yine aile ve yakın çevrelerinde dinlenen müzik türüne bağlı olarak kısmen değiştiği bulunmuştur. Öğrencilerin çalgılarını isteyerek seçmeleri ile çalgıyı tanımaları arasında anlamlı bir

ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğunun AGSL’de üfleme çalgılarının eğitiminin verilmesini istediği de bulunmuştur. Öğrencilerin yarısından fazlasının çalgısında başarısız olduğu ve bunun, çalgılarını sevmemelerinden, isteyerek seçememelerinden, fiziksel yetersizlikler vb. gibi nedenlerden kaynaklandığı saptanmıştır. Öğrencilerin eğitimi almakta oldukları çalgıyı değiştirmek istediği ve bunun da, başarısızlık, çalgısını veya öğretmenini sevmemesi vb. gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmüştür.

Öğrencilerin önemli bir bölümünün çalgılarına yeterince vakit ayırmadığı ve bunun diğer derslerinin yoğun olması, vaktini çalgı çalarak geçirmek istememesi vb. gibi nedenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin; evdekine oranla, okulda çalgılarına çalışabilecek ortam ve olanaklara daha az sahip olduğu ve bunun okulların fiziki koşullarının kısmen yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümünün mevcut çalgı seçim sistemini yararlı bulmadığı ve çoğunlukla okulun ilk yılında deneme dersi yaptıktan sonra kendi istekleriyle çalgı seçimi yapmak istediği de saptanmıştır.

6.1.2. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesine Yeni Başlayan Piyano Öğrencilerinin Biyolojik, Psikolojik ve Müzikal Yönden İncelenmesi

Yılmaz (2006) yaptığı bu çalışmada, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Piyano eğitiminde ilk öğrenme basamaklarında karşılaşılan sorunları belirlemeye çalışmıştır.

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano dersinde psişik durumları nedeniyle, yoğun olmamakla birlikte gergin, huzursuz, güvensiz ve dikkatsiz oldukları; bunun tam tersi durumda yani durumları elverişli olduğunda ise derse düzenli katıldıkları, istekli, hevesli ve azimli oldukları bulunmuştur. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde piyano eğitimi yapan öğretmenlerin; öğrencileri bir bütün olarak algılayıp onların, bedensel ve psişik

durumlarını düşünerek; her öğrenciyi farklı bir birey olarak görüp tek tip eğitim yerine tutarlı, geliştirici, anlayışlı, ergenlik dönemi genel sorunlarını da göz önüne alan farklı yaklaşımlar sergilemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

6.2 Eğitimde Öğrenci-Öğretmen İletişimi Konulu Araştırmalar

6.2.1. Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişimin Yetişkin Eğitimi Süreci Açısından Değerlendirilmesi

Yalçın (2002) bu çalışmada, öğrenci-öğretmen iletişimini yetişkin eğitimi özellikleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin iletişimlerinde cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre büyük ölçüde farklılık görülmediğini; ancak 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin diğer yaş grubunda bulunan kursiyerlere ve bayan kursiyerlerin de erkek kursiyerlere göre iletişim sürecinde daha olumlu bir yaklaşımları olduğunu belirlemiştir.

6.2.2. Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı

Köseler (2006), öğrencilerin iletişim sürecindeki kaygılarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada; kız öğrencilerin iletişim kaygı ve endişe derecelerini hemen tüm alanlarda erkeklerden daha yüksek bulmuştur. Öğrenciler iletişim kurmada seçici bir davranış sergilemekte; herkesle değil, belli kişilerle iletişim kurmaktadır. Aile dışında öğrencilerin en fazla iletişim kurma zorluğu yaşadığı grup “öğretmenleridir” ve bu zorluk kız öğrencilerde daha fazla görülmektedir.

İletişim sürecinde endişeye kapıldıklarında; öğrencilerin yaşadıkları fiziksel nitelikteki davranış değişiklikleri, kız öğrencilerde daha fazla görülmektedir. Özellikle kız ve erkek, her iki grupta daha fazla görülen davranış; ne söyleyeceğini

şaşıрма, kekeleyedir. Bunu, iletişim kurarken göz göze gelmekten kaçınma davranışı izlemektedir. Öğrencilerin öğretmenlerle iletişim kurduklarında, özellikle kız öğrencilerin en fazla yaşadıkları kaygı arkadaşları önünde küçük düşme yanında; sıkıntı ya da sorunlarını öğretmenlerine anlatamama olarak saptanmıştır. Bu korkular, öğretmenlerin öğrencileriyle iletişime kapalı olduklarının ve empatik yaklaşım sergileyemediklerinin ifadesidir. İletişim engelleriyle karşı karşıya kaldıklarında kız öğrenciler daha çok “pasif kalma” yönünde bir davranışa girerlerken; erkek öğrenciler daha çok “arkadaşları arasında popüler olmadığını düşünme” ve “insanlarca yönlendirildiği” duygusuna kapılmaktadırlar. Bu özellikler kız öğrencilerde de yaklaşık değerler olarak saptanmıştır.

Kızların iletişim engelleri de genel olarak erkeklerden fazladır. Öğretmenlerinin ise kişisel özelliklerinden ziyade, öğretmenlik yeterlikleri iletişim kaygılarında bir etken olarak öne çıkmaktadır. İletişim kaygılarına yönelik olarak öğrencilerin geliştirdiği alternatifler, soruna çözüm bulmaktan çok, sorundan kaçma yönündedir. Öğrencilerin yaşadıkları iletişim kaygısı onların seçecekleri meslekleri, okulda ders çalışma performansları ve akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Bunun yanında, söz konusu kaygılar öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini de önemli ölçüde etkilemektedir.

6.2.3. Meslek Liselerinde Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrencilere Göre Algılanması

Genç (2008) yapmış olduğu bu çalışmada, öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerine göre öğretmeni algılama düzeyi arasındaki farkı belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda; öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğretilmelerini algılama düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, öğretmenlerinin öğrencilerle birebir iletişim becerilerinin ve sınıfta bütün öğrencilerle iletişim becerilerinin daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

Eğitim durumu yüksek olan velilerin çocukları, öğretmen-öğrenci ilişkilerine daha fazla önem verirken ve öğretmenlerin iletişim becerilerini yetersiz bulurken; eğitim durumu düşük velilerin çocukları ise, öğretmenlerin kendilerine yaklaşım ve davranış biçimlerini yeterli bulduklarını söylemektedirler.

6.2.4. Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencileri ve Öğretim Üyeleri Arasındaki İletişimin Transaksiyonel Analiz Ego Durumları Açısından Değerlendirilmesi

Keçeci (2007) Hemşirelik Yüksekokulu öğretim üyeleri ve öğrencileri arasındaki iletişimde kullanılan ego durumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; öğretim üyelerinin iletişimlerinde ağırlıklı olarak Y, en düşük olarak da EE ego durumlarını kullandıklarını belirlemiştir. Öğrencilerin yaşlarına göre öğretim üyelerinin ego durumlarını algılamaları, EE, KE ve Y ego durumlarında anlamlı fark göstermiştir. Öğrencilerin yaşları arttıkça öğretim üyelerinin EE ve Y ego durumlarını kullandığına ilişkin öğrenci görüşleri artmakta, öğrencilerin yaşları azaldıkça KE ve UÇ ego durumunun kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri artmaktadır. Öğrencilere göre öğretim üyelerinin çalışma yılına göre Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin ve Doğal Çocuk ego durumlarında anlamlı fark saptanmıştır: Öğretim üyelerinin çalışma yılı arttıkça EE ego durumunu kullanma sıklığı artmakta, çalışma yılı azaldıkça da KE ve DÇ ego durumunu kullanma sıklığı artmaktadır.

6.2.5. Çalgı Topluluklarında ve Eğitiminde, Sözlü İletişim ve Modelleme İletişiminin Karşılaştırılması

Marc R. Dickey (1991), çalgı eğitiminde ve toplu icralarda sözlü iletişimle, öğrencinin öğretmeni taklit etmesi yoluyla öğrenmesi olarak da isimlendirilen “bakarak öğrenme” arasındaki farkı belirlemeye çalışmıştır. Dickey, dört ortaokul

grubuna ikisi bakarak öğrenme, ikisi de sözlü öğrenme yoluyla on hafta süreyle müzik eğitimi vermiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında gruplar; el becerileri, kinetik tepki becerileri ve müzik ayırt etme becerileri bakımından test edilmiştir. Testlerde; bakarak öğrenme yoluyla eğitim alan iki grubun “el becerileri” ve “kinetik etki” açısından diğer iki gruptan oldukça yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Genel “müzik ayırt etme” testlerinde ise dikkat çekici oranda yüksek puan almadıkları görülmüştür. Bu sonuçlara göre, modelleme stratejilerinin el becerileri ve kinetik etki becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan çalgı öğretmenlerinin ve öğrencilerinin iletişim kurarken ağırlıklı olarak kullandıkları ego durumlarını belirlemek amacıyla, “genel tarama modeli” kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli; var olan bir durumu, var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırmalarda kullanılan bir yaklaşımdır (Karasar, 2005). Buna göre; çalışma gurubuna ve çalgı öğrenme-öğretme süreçlerine herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmaksızın, var olan durum saptanmaya çalışılmıştır.

2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubunu, Türkiye’nin Batı Karadeniz Bölgesi’nde yer alan Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden birinde, 2008-2009 Öğretim Yılında görev yapan çalgı öğretmenleri (n=15) ve aynı öğretim yılında çalgı derslerini alan öğrencileri (n=83) oluşturmaktadır. Bu kurum; Batı Karadeniz bölgesindeki Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri arasından, öğretmen kadrosu ve öğrenci sayısı açısından diğerlerine oranla daha fazla olması nedeniyle seçilmiştir. Araştırmada evren kapsamındaki tüm öğretmen ve öğrencilere ulaşılmış olup, örneklemeye

gidilmemiştir. Araştırmanın yapıldığı kurumun ismi, araştırma etiğine uygun olacağı düşüncesiyle gizli tutulmaktadır.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada “Öğrenci Bilgi Formu”; “Öğretmen Bilgi Formu” ve “Ego Durumları Ölçeği” olmak üzere üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunların ilk ikisi literatüre dayanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öğrenci Bilgi Formu”; yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim durumu, ailede çalgı çalma durumu, çalgı seçme biçimi, çaldıkları çalgılar, çalgı çalma sürelerini belirlemeye yönelik soruları içermektedir. “Öğretmen Bilgi Formu” da benzer şekilde; yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, öğrenim durumu, çalışma deneyimini belirlemeye yönelik soruları içermektedir.

“Ego Durumları Ölçeği” ise, Arı (1989) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik, güvenirliği saptanmış (Cronbach Alpha: .87); insanı niteleyen 95 sifattan oluşan bir sıfat listesidir. Listeyi dolduran kişinin, bu listeden uygun olan sıfatları seçerek işaretlemesi gerekmektedir. Ego Durumları Ölçeğindeki sıfatların her bir ego durumu için 0-4 arasında değişebilen beş ayrı değeri vardır. Ölçeğin işlenmesinde her bir ego durumu için toplam ham puanlar bulunur. Ham puanlar alt ölçeklerden elde edilebilecek en yüksek ham puanı ifade eden ilgili katsayıya bölünür. Bu katsayılar şöyledir:

Eleştirel Ebeveyn=177

Koruyucu Ebeveyn=215,8

Yetişkin=226,6

Doğal Çocuk=180,2

Uygulu Çocuk=187,4

Oranlanmış ham puanlar bulunarak toplamaları alınır ve toplam puan bulunur. Daha sonra oranlanmış ham puanların her biri toplam puana bölünerek ego durumları puanları bulunur (Akbağ, 2000; Arı, 1989). Bu işlemler şu şekilde formülleştirilebilir (Arı, 1989: 88):

$$\frac{XEE}{[\ddot{O}A \times EE]} = K_1$$

$$\frac{XKE}{[\ddot{O}A \times KE]} = K_2$$

$$\frac{XY}{[\ddot{O}A \times Y]} = K_3$$

$$\frac{G \times D\check{C}}{[\ddot{O}A \times U\check{C}]} = K_4$$

$$\frac{G \times U\check{C}}{[\ddot{O}A \times U\check{C}]} = K_5$$

$$K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5 = M$$

$$\frac{K1}{M} = EE \text{ p}$$

$$\frac{K2}{M} = KE \text{ p}$$

$$\frac{K3}{M} = Y \text{ p}$$

$$\frac{K4}{M} = D\check{C} \text{ p}$$

$$\frac{K5}{M} = U\check{C} \text{ p}$$

Formüllerde adı geçen simgelerin anlamları ise şöyledir (Arı, 1989: 88-89):

EE: İşaretlenen sıfatların EE için toplam puanı

[ÖA EE]: Ölçeğin EE ego durumundan alınabilecek en yüksek puan (=177)

EE p: Ego durumları ölçeğinden aldığı EE puanı

KE: İşaretlenen sıfatların KE için toplam puanı

[ÖA KE]: Ölçeğin KE ego durumundan alınabilecek en yüksek puan (=215,8)

KE p: Ego durumları ölçeğinden aldığı KE puanı

Y: İşaretlenen sıfatların Y için toplam puanı

[ÖA Y]: Ölçeğin Y ego durumundan alınabilecek en yüksek puan
(= 220,6)

Y p: Ego durumları ölçeğinden aldığı Y puanı

DÇ: İşaretlenen sıfatların DÇ için toplam puanı

[ÖA DÇ]: Ölçeğin DÇ ego durumundan alınabilecek en yüksek
puan (= 180,2)

DÇ p: Ego durumları ölçeğinden aldığı DÇ puanı

UÇ: İşaretlenen sıfatların UÇ için toplam puanı

[ÖA UÇ]: Ölçeğin UÇ ego durumundan alınabilecek en yüksek
puan (= 187,4)

UÇ p: Ego durumları ölçeğinden aldığı UÇ puanı

Ego durumları ölçeği bilgisayarda da puanlanabilmektedir. Yukarıda verilen işlemler, Excel programında kodlanarak sadece sıfat numaralarını girildiğinde ego durumu puanı ortaya çıkmaktadır.

4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın veri toplama süreci; araştırma için seçilen AGSL'nin bağlı olduğu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra başlamıştır. Araştırmacı önce, “Ego Durumları Ölçeği”nde kullanılan sıfatların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla, denk bir lisede 15 kişi ile uygulama yapmıştır. Araştırmacının gerekli açıklamaları yapabilmesi için anlaşılması güç sıfatlar tespit edilip, bu sıfatların anlamlarını da içeren bir liste hazırlanmıştır(bkz. Ek.3).

Seçilen AGSL okul yönetiminden de gerekli izinler alındıktan sonra; öğrenci ve öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış, anket ve ölçekler çalgı derslerinin bitiminde öğretmenlere ve öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin

uygulanması sırasında araştırmacı katılımcıların yanında bulunarak anlaşılması güç noktalarda açıklamalar yapmıştır.

Araştırmada kullanılan dönem sonu ders başarı notları, okulun kendi çalgı öğretmenlerinden oluşturulan bir kurul tarafından 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi, dönem sonu sınavlarında verilen notlardır. Bunlar da, araştırma için ilgili dokümanlardan taranarak toplanmıştır.

5. VERİLERİN İŞLENMESİ

Çalgı öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimde ağırlıklı olarak kullanılan “Transaksiyonel Analiz Ego Durumları”na yönelik görüşleri değerlendirmek için betimsel istatistik ($\bar{X}$; SS) ile parametrik testlerden Varyans Analizi (ANOVA), Independent t-test, Pearson ve Spearman Korelasyon kullanılmıştır. Non-parametrik testlerden de Kruskal-Wallis, Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Verilerin analizlerinde güven aralığı % 95; anlamlılık ise $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan korelasyon katsayılarının gücü ile ilgili “r” değerleri aşağıdaki sınırlar çerçevesinde değerlendirilmiştir (Akgül, 2003):

- .00- .25: Çok zayıf
- .26- .49: Zayıf
- .50- .69: Orta
- .70- .89: Yüksek
- .90- 1.00: Çok Yüksek

Bilgi formları ve Ego Durumları Ölçeği ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS programına aktarılmış; Ego Durumları Ölçeğinin hesaplama

kriterlerine göre hesaplanarak öğretmen ve öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirdikleri egogramları çıkarılmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinde ego durumları ortalamaları ve standart sapmaları egogram üzerinde gösterilmiştir. Üçüncü alt problemde ise; birinci ve ikinci alt problemlerden yola çıkılarak, öğretmenlere göre öğrencilerin ego durumları ile öğrencilere göre öğretmenlerin ego durumları karşılaştırılmış ve diyagram üzerinde gösterilmiştir. Dördüncü alt problemde öğretmenlere yönelik verilerin normal dağılıma sahip olmaması nedeniyle Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar tablolarda sunulmuştur. Beşinci alt problemde her değişkene yönelik olarak histogram ile dağılımlara bakılmış; yaş değişkeninde normal dağılım görülmesi nedeniyle Varyans analizi (ANOVA), cinsiyet değişkeninde Independent t testi; kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumunda ise normal dağılım bulunmadığı için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Altıncı alt problemde histogram ile verilerin dağılımlarına bakılmış, normal dağılım göstermediği için Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve yine sonuçlar tabloda sunulmuştur. Yedinci alt problemde histogram ile verilerin dağılımlarına bakılmış, normal dağılım göstermediği için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Sekizinci ve dokuzuncu alt problemde histogram ile verilerin dağılımlarına bakılmış; normal dağılım görüldüğü için Varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Onuncu alt problemde ilişki analizi olduğu için Pearson korelasyon uygulanmış; Piyano ve diğer çalgı dersleri için (Flüt, Keman, Viyola, Viyolonsel, Bağlama, Ud vb.) ayrı testler yapılarak; sonuçlar yine ayrı tablolarda sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

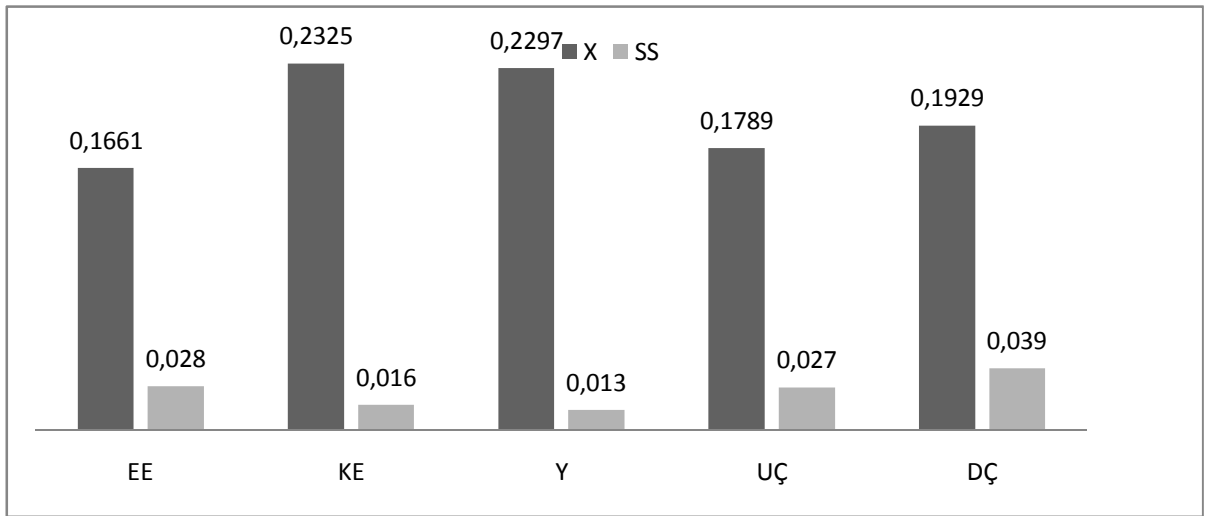
Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’nde çalgı öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimde ağırlıklı olarak kullanılan “Transaksiyonel Analiz ego durumlarını” belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Çalgı Öğretim Sürecinde Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları

Birinci alt problemde “Çalgı öğretim sürecinde öğretmenler hangi ego durumlarını kullanmaktadırlar?” sorusuna cevap aranmıştır.

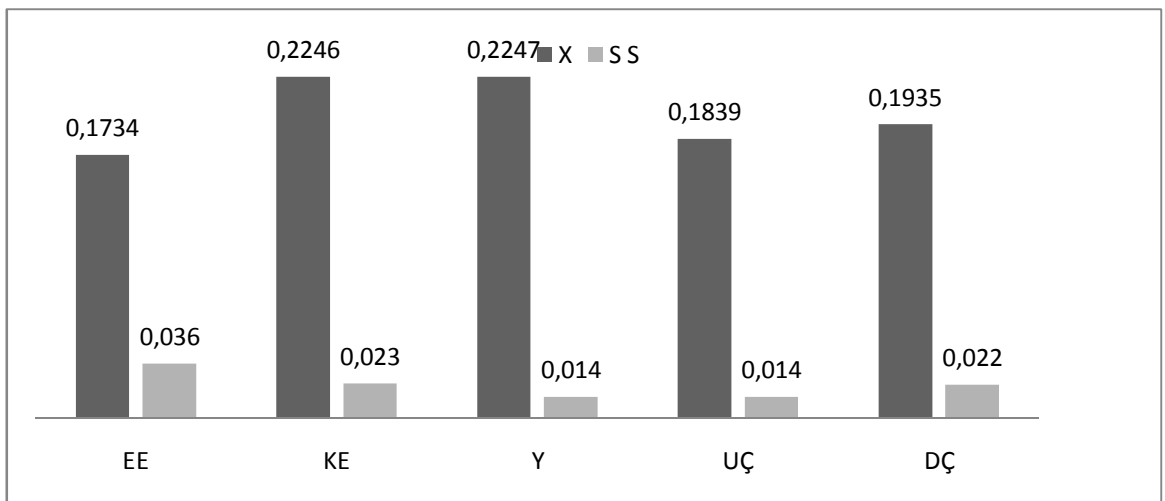
1.1. Öğretmenlere Göre Kendi Ego Durumları

Öğretmenler öğrencileri ile iletişimlerinde her ego durumunu kullanmakla birlikte; ağırlıklı olarak “Koruyucu Ebeveyn” (KE), en az olarak da “Eleştirel Ebeveyn” (EE) ego durumlarını kullandıklarını düşünmektedirler (bkz. Grafik 1).

Grafik 1. Öğretmenlere Göre Kendi Kullandıkları Ego Durumları

1.2. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları

Çalgı öğretim sürecinde, öğrenciler öğretmenlerinin her ego durumunu kullandıklarını düşünmekle birlikte; yapılan analizler sonucunda ağırlıklı olarak “Yetişkin” (Y) ve KE, en az olarak da EE ego durumlarını kullandıklarını düşünmektedirler (bkz. Grafik 2).

Grafik 2. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları

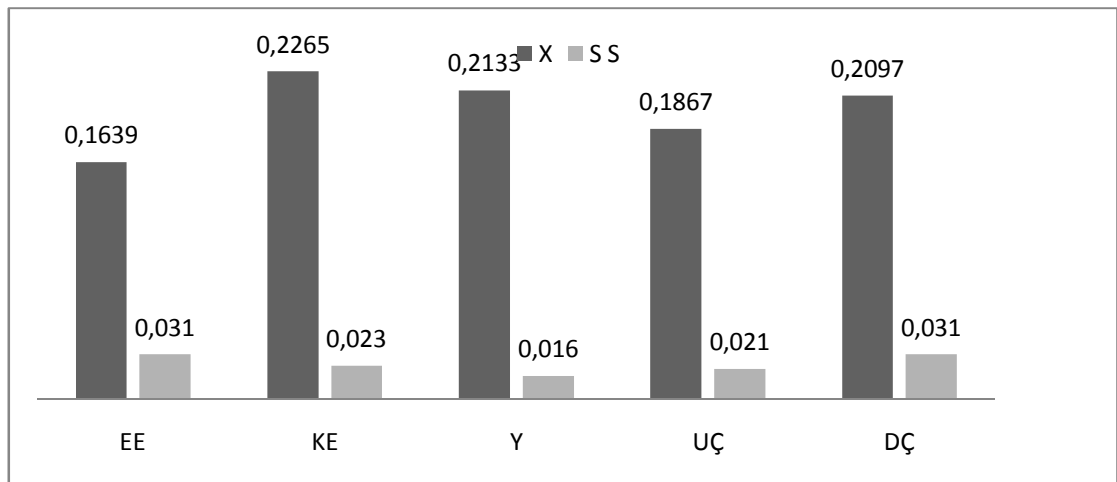
2. Çalgı Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Kullandıkları Ego Durumları

İkinci alt problemde “Çalgı öğretim sürecinde öğrenciler hangi ego durumlarını kullanmaktadırlar?” sorusuna cevap aranmıştır.

2.1. Öğrencilere Göre Kendi Ego Durumları

Çalgı öğretim sürecinde öğrenciler her ego durumunu çeşitli derecelerde kullanmakla birlikte; ağırlıklı olarak KE, en az olarak da EE ego durumlarını kullandıkları düşünülmektedirler (bkz. Grafik 3).

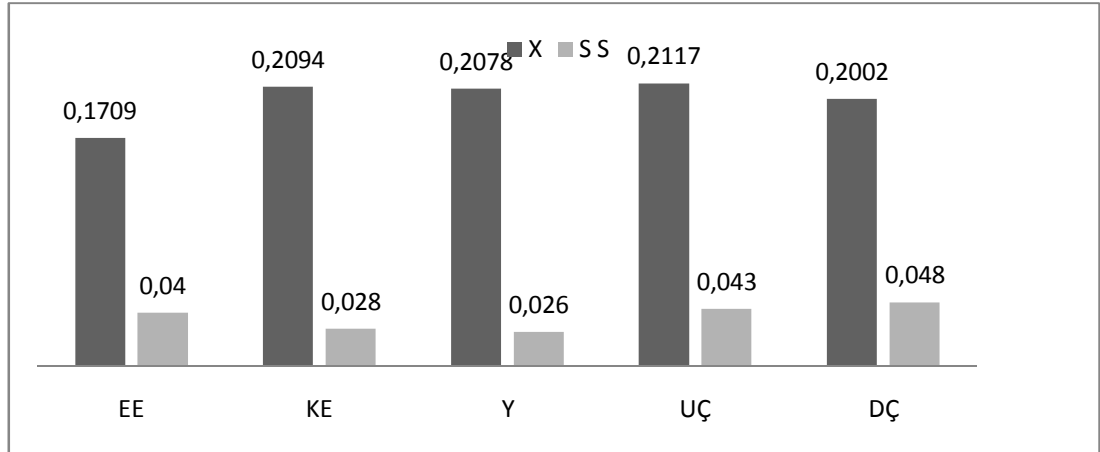
Grafik 3. Öğrencilere Göre Kendi Kullandıkları Ego Durumları



2.2. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Ego Durumları

Öğretmenlere göre de öğrenciler her ego durumunu çeşitli derecelerde kullanmaktadırlar. Analiz sonuçlarına göre; ağırlıklı olarak “Uygulu Çocuk” (UÇ), en az olarak da EE ego durumlarını kullandıkları saptanmıştır (bkz. Grafik 4).

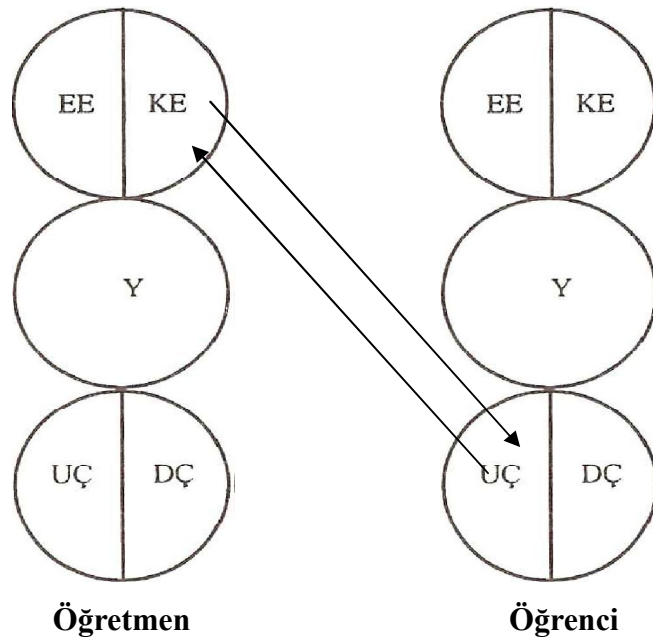
Grafik 4. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Kullandıkları Ego Durumları



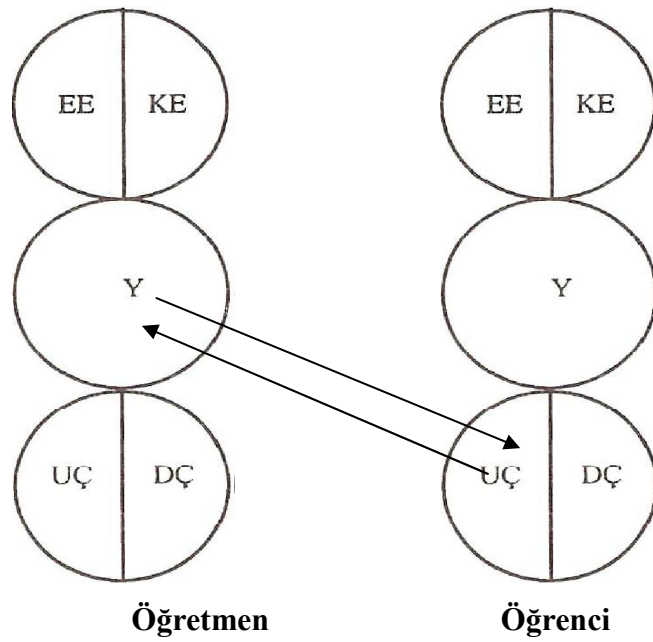
3. Çalgı Öğretim Sürecinde Öğretmen-Öğrenci İletişiminde Kullanılan Transaksiyonlar

Üçüncü alt problemde “Çalgı öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimde hangi tür transaksiyonlar kullanılmaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerin ego durumları incelendiğinde; öğrencilerin öğretmenlerinin ağırlıklı olarak Y ve KE ego durumunu (bkz. Grafik 2), öğretmenler de öğrencilerinin ağırlıklı olarak UÇ ego durumu kullandıklarını (bkz. Grafik 4) düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle; öğretmen-öğrenci iletişimde Y-UÇ / UÇ-Y ve KE-UÇ / UÇ-KE “tamamlayıcı transaksiyonunun” gerçekleştiği saptanmıştır (bkz. Şekil 1-2).



Şekil 1. Öğrenci-Öğretmen Arasında Gerçekleşen Tamamlayıcı Transaksiyon



Şekil 2. Öğrenci-Öğretmen Arasında Gerçekleşen Tamamlayıcı Transaksiyon

4. Öğretmenlerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Kendi Ego Algıları

Dördüncü alt problemde “Çalgı öğretim sürecinde, öğretmenlerin kendi ego algılarında bazı sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin ego durumları *yaş* değişkenine göre incelendiğinde; tüm yaş guruplarındaki öğretmenler ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumunu kullandıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin kendi ego algıları, yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 1).

Çizelge 1. Öğretmenlerin Yaşı ve Kendi Ego Durumları Algısı

Yaş	31 ve ↓(n=8)		32 ve ↑(n=7)		Z_{MU}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,16	,03	,17	,03	-,116	,908
KE	,23	,01	,23	,02	-,232	,817
Y	,23	,01	,23	,20	-,579	,562
UÇ	,18	,01	,18	,04	-,232	,817
DÇ	,20	,03	,19	,05	,000	1,000

Öğretmenlerin ego durumları *cinsiyet* guruplarına göre incelendiğinde; erkek öğretmenler ağırlıklı olarak KE, kadın öğretmenler ise ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumunu kullandıklarını düşünmektedirler (bkz. Çizelge 2).

Çizelge 2. Öğretmenlerin Cinsiyeti ve Kendi Ego Durumları Algısı

Cinsiyet	Erkek(n=5)		Kadın(n=10)		Z _{MU}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,15	,04	,17	,02	-1,594	,111
KE	,24	,03	,23	,01	-1,961	,050
Y	,23	,02	,23	01	-,981	,327
UÇ	,18	,01	,18	,03	-,123	,902
DÇ	,20	,04	,19	,04	-,245	,806

Öğretmenlerin kullandıkları ego durumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemekle birlikte; KE ego durumunda $p=0.05$ bulunması nedeniyle (bkz. Çizelge 2) ilişki analizi yapılmasına da ihtiyaç duyulmuştur. Analiz sonucuna göre; erkekler lehine KE ego durumunda aynı yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (bkz. Çizelge 3).

Çizelge 3. Öğretmenlerin Cinsiyeti ve Ego Durumları Algısı İlişkisi

			EE	KE	Y	UÇ	DÇ
Spearman n's rho	CİNSİYET	r	-,426	,524	-,262	,033	,066
		p	,113	,045	,345	,908	,817

Öğretmenlerin ego durumları *medeni durum* değişkenine göre incelendiğinde; evli öğretmenlerin ağırlıklı olarak KE, bekâr öğretmenler ise ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumunu kullandıkları saptanmaktadır. Öğretmenlerin kendi ego algıları, medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>.05$; bkz. Çizelge 4).

Çizelge 4. Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Kendi Ego Durumları Algısı

Medeni durum	Evli(n=9)		Bekâr(n=6)		Z _{MU}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,16	,03	,17	,03	-1,180	,238
KE	,24	,02	,23	,02	-1,062	,288
Y	,23	,01	,23	,01	-,826	,409
UÇ	,19	,03	,17	,02	-1,180	,238
DÇ	,18	,05	,20	,02	-,590	,555

Öğretmenlerin ego algıları *çocuk sahibi olma* durumlarına göre incelendiğinde; çocuğu olmayan öğretmenlerin ağırlıklı olarak KE ve Y, çocuğu olan öğretmenlerin ise ağırlıklı olarak KE ego durumunu kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi ego algıları, çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 5).

Çizelge 5. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ve Kendi Ego Algıları

Çocuk sayısı	Yok (n=9)		Var (n=6)		Z _{MU}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,17	,03	,16	,03	-1,180	,238
KE	,23	,02	,24	,02	-1,180	,238
Y	,23	,01	,23	,02	-1,415	,157
.UÇ	,17	,02	,19	,03	-,944	,345
DÇ	,20	,02	,18	,06	-,708	,479

Öğretmenlerin ego algıları *öğrenim durumlarına* göre incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin ağırlıklı olarak KE, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumunu kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kendi ego algıları, öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 6).

Çizelge 6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu ve Kendi Ego Durumları Algısı

Öğrenim durumu	Lisans(n=6)		Y. Lisans(n=9)		Z_{MU}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,16	,03	,17	,03	-,826	,409
KE	,24	,02	,23	,02	-1,180	,238
Y	,23	,01	,23	,01	-,236	,814
UÇ	,19	,03	,17	,02	-1,769	,077
DÇ	,18	,05	,20	,03	-1,062	,288

Öğretmenlerin ego durumları, *çalışma deneyimi* değişkenine göre incelendiğinde; tüm çalışma deneyimi guruplarındaki çalgı öğretmenlerinin ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumunu kullandıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin kendi ego algıları, çalışma deneyimine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 7).

Çizelge 7. Öğretmenlerin Çalışma Deneyimi ve Kendi Ego Durumları Algısı

Çalışma deneyimi	10 ve ↓ (n=8)		11ve ↑ (n=7)		Z_{MU}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,16	,03	,17	,03	,000	1,000
KE	,23	,02	,23	,02	,000	1,000
Y	,23	,01	,23	,02	-1,180	,238
UÇ	,19	,03	,17	,03	-1,180	,238
DÇ	,19	,04	,20	,04	-,590	,555

5. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Kendi Ego Algıları

Beşinci alt problemde “Çalgı öğretim sürecinde, öğrencilerin kendi ego algılarında bazı sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin ego durumları yaş değişkenine göre incelendiğinde, 15 ve 16 yaşındaki öğrencilerin ağırlıklı olarak KE; 17 yaşındaki öğrencilerin ağırlıklı olarak KE ve DÇ; 18 yaşındaki öğrencilerin ise ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumunu kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin kendi ego algıları, yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 8).

Çizelge 8. Öğrencilerin Yaşı ve Kendi Ego Durumları Algısı

Yaş (n=83)	15 (n= 25)		16 (n=25)		17 (n=23)		18 (n=10)		F	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,16	,03	,16	,03	,17	,04	,18	,04	,863	,464
KE	,23	,02	,23	,02	,22	,02	,22	,02	1,095	,356
Y	,21	,02	,21	,02	,21	,02	,22	,02	,579	,631
UÇ	,19	,02	,19	,02	,18	,02	,18	,03	1,060	,371
DÇ	,21	,02	,21	,03	,22	,03	,20	,05	1,315	,275

Öğrencilerin ego durumları *cinsiyete* göre incelendiğinde; erkek ve kız öğrencilerin ağırlıklı olarak KE ego durumunu kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin kendi ego algıları, cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 9).

Çizelge 9. Öğrencilerin Cinsiyeti ve Kendi Ego Durumları Algısı

Cinsiyet	Erkek(n=19)		Kız (n=64)		T	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,17	,02	,16	,03	2,203	,142
KE	,22	,02	,23	,02	,140	,709
Y	,21	,01	,21	,02	,694	,407
UÇ	,19	,02	,19	,02	,155	,695
DÇ	,21	,03	,21	,03	,063	,802

Öğrencilerin ego durumları *kardeş sayısı* değişkenine göre incelendiğinde; hiç kardeşi olmayan ve 2-4 kardeşi olan öğrencilerin ağırlıklı olarak KE ego durumunu; 1 kardeşi olan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak KE ve DÇ ego durumunu kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin kendi ego algıları, kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 9).

Çizelge 10. Öğrencilerin Kardeş Sayısı ve Kendi Ego Durumları Algısı

Kardeş sayısı	Yok (n=6)		1 tane (n=31)		2tane (n=27)		3tane (n=12)		4 ve ↑ (n=7)		X_{KW}	p
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,15	,03	,17	,03	,17	,03	,15	,03	,16	,03	6,622	,157
KE	,24	,02	,22	,03	,22	,02	,24	,02	,23	,02	6,636	,156
Y	,21	,01	,21	,01	,21	,02	,22	,01	,22	,01	1,944	,746
UÇ	,18	,01	,18	,02	,19	,03	,19	,01	,19	,03	2,971	,563
DÇ	,22	,02	,22	,03	,21	,04	,20	,02	,20	,03	4,567	,335

Öğrencilerin ego durumları *annelerinin öğrenim durumu* değişkenine göre incelendiğinde; anneleri ilköğretim, ilköğretim, lisans mezunu olan öğrencilerin ağırlıklı olarak KE, lise mezunu olan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak KE ve DÇ ego

durumunu kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin kendi ego algıları, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 11).

Çizelge 11. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumu ve Kendi Ego Durumları Algısı

Anne Öğrenim durumu	İlkokul (n=17)		İlköğretim (n=32)		Lise (n=36)		Lisans (n=5)		X_{KW}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,16	,04	,16	,02	,17	,04	,14	,02	2,952	,399
KE	,23	,03	,23	,02	,22	,03	,24	,01	3,035	,386
Y	,22	,01	,21	,02	,21	,02	,21	,01	,336	,953
UÇ	,19	,02	,19	,02	,18	,03	,20	,02	4,684	,196
DÇ	,20	,04	,21	,02	,22	,03	,21	,01	1,20	,753

Öğrencilerin ego durumları *babalarının öğrenim durumu* değişkenine göre incelendiğinde; babaları ilkokul, ilköğretim ve lise mezunu olan öğrencilerin ağırlıklı olarak KE, lisans mezunu olan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak KE ve DÇ ego durumunu kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin kendi ego algıları, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 12).

Çizelge 12. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu ve Kendi Ego Durumları Algısı

Baba Öğrenim durumu	İlkokul (n=7)		İlköğretim (n=28)		Lise (n=36)		Lisans (n=12)		X_{kw}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,16	,03	,16	,02	,17	,03	,17	,04	2,211	,530
KE	,23	,02	,23	,02	,23	,02	,22	,03	1,142	,767
Y	,21	,01	,21	,02	,21	,02	,21	,03	,581	,901
UÇ	,19	,02	,19	,02	,18	,03	,18	,02	2,880	,410
DÇ	,21	,02	,21	,02	,21	,03	,22	,05	1,70	,635

6. Öğrencilerin Ailelerinin Çalgı Çalma Durumu İle Ego Algıları

Altıncı alt problemlerde "Çalgı eğitimi alan öğrencilerin ego durumları, ailelerinin çalgı çalma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmen algısına göre; herhangi bir bireyin çalgı çalmadığı ailelerden gelen öğrenciler ağırlıklı olarak KE, eğitim alarak çalgı çalan bireylerin bulunduğu ailelerden gelen öğrenciler KE ve Y; eğitim almadan çalgı çalan bireylerin bulunduğu ailelerden gelen öğrenciler ise ağırlıklı olarak Y ego durumu kullanılmaktadırlar. Öğretmenlere göre, öğrencilerin ego durumları *ailelerinin çalgı çalma durumuna* göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 13).

Çizelge 13. Öğrencilerin Ailelerinde Çalgı Çalma Durumu ve Ego Durumları

Ailede Çalgı Çalma Durumu	Yok (n=52)		Eğitim almış (n=11)		Eğitim almamış (n=20)		X_{KW}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,17	,04	,17	,03	,18	,03	2,480	,289
KE	,23	,03	,23	,02	,22	,02	2,808	,246
Y	,22	,01	,23	,01	,23	,01	3,650	,161
UÇ	,19	,01	,18	,01	,18	,01	2,495	,287
DÇ	,19	,02	,19	,03	,19	,02	1,248	,536

7. Öğrencilerin Çaldığı Çalgıyı Seçme Biçimi İle Ego Algıları

Yedinci alt problemde "Çalgı eğitimi alan öğrencilerin ego durumları, çaldıkları çalgıyı seçme biçimine göre anlamlı fark göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmen algısına göre; çalgısını kendisi seçen ve seçmeyen öğrencilerin tümü ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumunu kullanmaktadırlar. Öğrencilerin ego durumları, *çaldığı çalgıyı seçme biçimine* göre fark göstermektedir. Çalgısını kendi isteğiyle seçenler UÇ ego durumunu daha az kullanmaktadırlar ($p < .05$; bkz. Çizelge 14).

Çizelge 14. Öğrencilerin Çalgısını Seçme Biçimi ve Ego Durumları

Çalgı Seçme Durumu	Kendim isteyerek (n=53)		Seçmek zorunda kaldım (n=8)		Öğretmenim önerdi (n=23)		X_{KW}	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,17	,04	,18	,03	,18	,04	2,444	,295
KE	,23	,02	,22	,02	,22	,03	2,297	,317
Y	,23	,01	,22	,02	,22	,02	5,179	,075
UÇ	,18	,01	,19	,01	,19	,02	7,512	,023
DÇ	,19	,02	,19	,02	,19	,02	,026	,987

8. Öğrencilerin Çaldığı Çalgılar İle Ego Durumları

Sekizinci alt problemde “Çalgı eğitimi alan öğrencilerin ego durumları, çaldıkları çalgılara göre anlamlı fark göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmenlere göre öğrencilerin ego durumları, *çaldığı çalgılara* göre incelendiğinde; keman çalan öğrencilerin ağırlıklı olarak Y, viyola ve diğer çalgıları çalan öğrencilerin ağırlıklı olarak KE ve Y, çello çalan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak KE ego durumlarını kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlere göre öğrencilerin ego durumları çaldığı çalgılara göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 15).

Çizelge 15. Öğrencilerin Çaldıkları Çalgılar ve Ego Durumları

Çaldığı Çalgı	Keman (n=37)		Viyola (n=15)		Çello (n=14)		Diğer (n=17)		F	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,18	,04	,17	,02	,16	,03	,18	,03	1,076	,364
KE	,22	,03	,23	,01	,23	,02	,22	,02	,726	,540
Y	,23	,01	,23	,01	,22	,02	,22	,01	1,923	,133
UÇ	,18	,01	,18	,02	,19	,01	,19	,01	,241	,867
DÇ	,19	,02	,19	,04	,20	,04	19	,04	1,330	,271

9. Öğrencilerin Toplam Çalgı Çalma Süresi İle Ego Durumları

Dokuzuncu alt problemde “Çalgı eğitimi alan öğrencilerin ego durumları, toplam çalgı çalma süresine göre anlamlı fark göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmen algısına göre; 1 ve 5 yıl çalgı eğitimi alan öğrenciler ağırlıklı olarak Y, 2 ve 3 yıl çalgı eğitimi alan öğrenciler ağırlıklı olarak KE ve Y, 4 yıl çalgı eğitimi alan öğrenciler ise ağırlıklı olarak KE ego durumu kullanmaktadırlar. Öğretmenlere göre öğrencilerin ego durumları *toplam çalgı çalma süresine* göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > .05$; bkz. Çizelge 16).

Çizelge 16. Öğrencilerin Çalgı Çalma Süreleri ve Ego Durumları

Çalgı Çalma Süresi	1 yıl (n=15)		2 yıl (n=18)		3 yıl (n=20)		4 yıl (n=20)		5 yıl ve üstü (n=9)		F	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
EE	,17	,04	,19	,03	,16	,04	,17	,04	,18	,03	1,228	,306
KE	,22	,02	,22	,02	,23	,03	,23	,03	,22	,02	,884	,478
Y	,23	,01	,22	,01	,23	,02	,22	,02	,23	,01	,915	,460
UÇ	,19	,01	,18	,01	,18	,02	,18	,01	,18	,01	,419	,795
DÇ	,19	,01	,19	,01	,20	,01	,20	,01	,19	,01	1,585	,187

10. Öğrencilerin Çalgı Derslerinden Aldıkları Notlar İle Ego Durumları

Onuncu alt problemde “Çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgı derslerinden aldıkları dönem sonu ders başarı notları ile ego durumları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmen algısına göre öğrencilerin ego durumları ve *Piyano dersi dönem sonu ders başarı notları* arasında aynı yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p < .05$; bkz. Çizelge 17). Ders başarı notu yüksek olanların Y ego durumunu biraz daha fazla kullandıkları saptanmıştır ($r = ,324$ $p = .003$).

Çizelge 17. Öğrencilerin Piyano Derslerinden Aldıkları Notlar ve Ego Durumları

		EE	KE	Y	UÇ	DÇ
PIYANO NOT	r	,086	,086	,324	-,210	-,194
	p	,438	,438	,003	,057	,079

Öğretmen algısına göre öğrencilerin ego durumları ve *diğer çalgılar dersi dönem sonu ders başarı notları* arasında aynı yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p < .05$; bkz. Çizelge 18). Ders başarı notları yüksek olanların, KE ($r = ,408$ $p = .000$) ve Y ($r = ,405$ $p = .000$) ego durumlarını daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Çizelge 18. Öğrencilerin Diğer Çalgı Derslerinden Aldıkları Notlar ve Ego Durumları

		EE	KE	Y	UÇ	DÇ
DİĞER ÇALGI NOT	r	-,143	,408	,405	-,158	-,171
	p	,197	,000	,000	,153	,123

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’nde çalgı öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimde ağırlıklı olarak kullanılan “Transaksiyonel Analiz ego durumlarını” belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları ve bunlara dayanarak yapılan öneriler sunulmaktadır.

1.1. Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları

Öğretmenler kendilerine ve öğrencilere göre ağırlıklı olarak KE ve Y, en az olarak da EE ego durumlarını kullanmaktadırlar. Akbağ ve Deniz (2003), üniversite ortamında öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algılarını TA çerçevesinde inceledikleri araştırmada, idealize edilmiş öğretim elemanının ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumlarını kullanmasının düşünüldüğünü; var olan / gerçek öğretim elemanlarının ise ağırlıklı olarak EE ego durumunu kullandığını saptamışlardır. Keçeci (2007) ise; öğrenciye göre öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak Y ego durumunu; kendilerine göre ise ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumunu

kullandıklarını saptamıştır. Araştırmamızda ulaşılan sonuç; Keçeci'nin saptamaları yanı sıra, Akbağ ve Deniz'in ideal öğretim elemanına ilişkin bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçların, Türk toplumunun geleneksel yapısını yansıttığı söylenebilir. Türk toplumu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, kolektivist (toplulukçu) bir yapısı olduğu görülmektedir (Çukur, Guzman, Carlo 2004; Kozan, 1993). Kolektivist yapı; yakın ilişkiler kurma, koruma, gözetme, grup uyumunun bireysel uyumdan daha önemli olması vb. özellikleri içermektedir (Kozan, Ergin 1998; Şahin 2007). Türk kültüründe bir başkasını ayıplama ve rencide etme, genellikle beğenilmeyen özellikler olarak belirtilmektedir.

Öğrencilerin, öğretmenlerin ağırlıklı olarak KE ve Y, en az EE ego durumunu kullandıklarına ilişkin görüşleri, Türk toplumunun açıklanan yapısına bağlanabilir. Ancak, Y ego durumunun KE ego durumu ile aynı oranda sergilendiğinin düşünülmesi; yine kültürümüzün toplulukçu yapı ile bireyci bir yapı arasında yer aldığı ya da geçiş yaşadığını düşünen görüşler (Öner, Yılmaz, 2001) ile de paralellik gösterebilir. Y ego durumu şu anki gerçeğe uygun olan duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımı olarak tanımlanmakta (Akbağ, 2000; Akkoyun, 2007); bir başka deyişle geçmişten ziyade şimdiye odaklanmaktadır. Ayrıca Y ego durumu birey merkezli bir yaklaşımı da yansıtmaktadır.

Elde edilen bu sonuçların; eğitim ortamlarında KE ve Y ego durumlarının kullanılması önerileri (Keçeci, 2007; Akbağ, Deniz, 2003) ile paralellik göstermesi, tarafımızdan olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında; araştırmanın yürütüldüğü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki çalgı eğitimi sürecinde, öğretmen-öğrenci iletişimi ve sergilenen ego durumları açısından olumlu bir ortamın bulunduğu söylenebilir.

1.2. Öğrencilerin Kullandıkları Ego Durumları

Öğrencilerin kendi görüşlerine göre ağırlıklı olarak KE; öğretmenlerine göre ise ağırlıklı olarak UÇ, en az olarak da EE ego durumlarını kullandıkları saptanmıştır. Akbağ ve Deniz'in (2003) yaptığı çalışmada da; öğretim elemanına göre ideal öğrencinin ağırlıklı olarak Y ego durumunu kullanması gerektiği, var olan öğrencinin ise ağırlıklı olarak UÇ ego durumunu kullandığı saptanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuç, Akbağ ve Deniz'in var olan öğrencinin kullandığı ego durumları bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Çalgı eğitimi sürecindeki öğretmen-öğrenci iletişimde öğrencilerin çoğunlukla UÇ ego durumunu kullanmaları, öğretmenlerin öğrencilerini kendilerinden istenen veya beklenen davranışları gerçekleştiren bireyler olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Bu sonuç eğitim sistemimizin genel yapısına bağlanabilir. Şöyle ki; birçok eğitim sisteminde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de öğrencilerden eğitimci tarafından verilen görevleri yapması, yönergeleri izlemesi ve var olan normlara uygun bir şekilde davranması beklenmektedir (Atıcı, 2001). Bu kapsamda ele alındığında; eğitimcilerin öğrenciye yönelik algılarının geleneksel eğitim anlayışındaki rollerle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında oluşan fark; öğrencilerin kendilerini değerlendirirken nesnel bir yaklaşımdan uzaklaşmış olabileceklerini düşündürmektedir. Kağıtçıbaşı (1999), böyle bir sübjektiviteyi “olumluluk yanılgısı” olarak tanımlamaktadır. Olumluluk yanılgısı, bireyin kendisi hakkında olumsuzdan çok olumlu değerlendirmeler yapma eğilimi olarak belirtilmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin kişisel değerlendirmelerinde olumluluk yanılgısına düşmüş olabilecekleri de söylenebilir.

Öğrencilerin DÇ ego durumunu da sıkça kullandıklarını düşünmeleri; müzik / çalgı eğitimi açısından olumlu bir sonuçtur. Doğal çocuk yaratıcılık yönü yüksek olan bir ego durumu olduğundan, öğrencilerin kendi yaratıcılıklarına ilişkin bir inanca veya potansiyele işaret etmektedir.

1.3. Öğretmen-Öğrenci Arasındaki İletişimde Kullanılan Transaksiyonlar

Öğrenciler öğretmenlerinin KE ve Y; öğretmenler ise öğrencilerinin UÇ ego durumunu kullandıklarını düşünmektedirler. Bu sonuca göre, çalgı eğitiminde öğretmen-öğrenci iletişimde Y-UÇ / UÇ-Y ve KE-UÇ / UÇ-KE “tamamlayıcı transaksyonunun” kullanıldığı saptanmıştır. Tamamlayıcı transaksyonların olduğu iletişim ortamlarında, kişilerarası iletişim çok az veya hiçbir çatışma olmadan sürdüğünden (Akkoyun, 2007); bu sonuç çalgı eğitim süreçlerindeki iletişimin sürekliliği, etkililiği ve işlevselliği açısından olumlu ipuçları vermektedir. Çalgı eğitimi bireysel eğitim ortamlarında gerçekleştiğinden, tamamlayıcı transaksyonun bulunması, araştırmanın yapıldığı AGSL’de olumlu iletişim ve çalışma ortamlarının sağlanmış olduğunu göstermektedir.

1.4. Öğretmenlerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri ve Ego Durumları

Çalgı öğretmenlerinin kendi ego durumu algıları; *yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, öğrenim durumu ve çalışma deneyimi* değişkenlerine göre -puan ortalamalarındaki küçük sapmalarla birlikte- genel olarak üç ego durumunda yığılmaktadır. Birinci sırada KE, ikinci sırada Y ve üçüncü sırada da DÇ ego durumları yer almaktadır. En az kullanılan ise EE ego durumudur.

Keçeci’nin (2007) araştırmasında saptandığı gibi, bu çalışmada da öğretmenlerin ego durumları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin ego algıları *cinsiyete* göre incelendiğinde; erkek öğretmenlerin KE ego durumunu, kadın öğretmenlere göre biraz daha yüksek oranda kullandığı saptanmıştır. Ayrıca; kadın öğretmenlerin KE yanı sıra Y ego durumunu da eşit oranda sergiliyor olmaları, ülkemizde kadınların iş hayatına gittikçe daha

fazla girmeleri ve böylece geleneksel rollerinden sıyrılmaya başlamalarına bağlanabilir (Gönüllü ve İçli, 2001). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin ağırlıklı olarak KE ego durumunu kullanması, erkeklerin toplumumuzun geleneksel yapısını korumaya daha fazla eğilim gösterdiğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin *medeni durumlarına* göre ego algıları ortalamaları incelendiğinde; evli olan çalgı öğretmenlerinin bekârlara kıyasla KE ego durumunu biraz daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç, evli olan öğretmenlerin aynı zamanda *çocuk sahip olmalarına* da bağlanabilir. Araştırmamızda istatistikî açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemekle birlikte; çocuğu olmayan çalgı öğretmenleri ağırlıklı olarak KE ve Y ego durumlarını kullanırken; çocuğu olan çalgı öğretmenleri KE ego durumunu daha sık kullanmaktadırlar. Bu iki sonuç birbirini destekleyecek niteliktedir. Keçeci'nin (2007) yapmış olduğu çalışmada da; öğretim üyelerinin ego durumları çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Benzer şekilde araştırmamızda da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat ortalamalara göre; bekâr ve çocuğu olmayan öğretmenlerin, evli ve çocuğu olan öğretmenlere göre daha fazla DÇ ve EE ego durumlarını kullanmaları, yaratıcılık özellikleri konusunda ipuçları vermektedir.

Öğretmenlerin *öğrenim durumları* ve ego algıları incelendiğinde; yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ağırlıklı olarak KE ve Y; lisans mezunu olan öğretmenlerin ise KE ego durumunu kullandıkları saptanmıştır. Bu durum etkili bir eğitim ortamında KE ve Y ego durumlarının kullanılması gerektiği (Keçeci, 2007; Akbağ, Deniz, 2003) bilgisinden hareketle eğitim seviyesi yüksek öğretmenlerin, daha olumlu iletişim süreçleri gerçekleştirdikleri söylenebilir. İstatiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmamasına karşın; aritmetik ortalamalara göre, yüksek lisans mezunu öğretmenler UÇ ego durumunu daha az, DÇ ego durumunu ise daha çok kullanmaktadır. Bu durum, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin spontanlık ve yaratıcılık özelliklerini çalgı eğitimi süreçlerine biraz daha fazla dâhil edebileceklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin ego algılarında *çalışma deneyimlerine* göre de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Keçeci (2007) araştırmasında, öğretim üyelerinin çalışma yılları ile öğrenciye göre ego durumları arasında anlamlı ilişki ve farklılık saptamıştır. Bizim araştırma bulgularımız Keçeci'nin bulgusu ile paralellik göstermemektedir. Bizim araştırmamızda fark tespit edilememiş olması; öğretmenlerin çalışma deneyimi yıl farklarının, Keçeci'nin araştırmasındaki öğretim elemanlarının çalışma deneyimleri yıl farklarına göre düşük olmasına bağlanabilir.

1.5. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri ve Ego Durumları

Çalgı öğrencilerinin kendi ego durumları algısı; *yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babalarının eğitim durumu* değişkenlerine göre -puan ortalamalarındaki küçük sapmalarla birlikte- genel olarak iki ego durumunda yığılmaktadır. Birinci sırada KE, ikinci sırada ise DÇ ego durumları yer almaktadır. En az kullanılan ego durumu ise, öğretmenlerde de olduğu gibi EE'dir.

Tüm *yaş* gruplarındaki öğrencilerin ego durumlarında *yaş*a göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. KE, Y ve DÇ öne çıkan ego durumları olarak saptanmıştır. Kız ve erkek öğrenciler ağırlıklı olarak KE ego durumunu kullanmaktadırlar ve cinsiyete göre de anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin ego durumları *kardeş sayılarına* göre de anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum araştırılması gereken bir bulgu olarak değerlendirilmiştir

Öğrencilerin ego durumları *annenin öğrenim durumuna* göre incelendiğinde; annesi ilköğretim ve lise mezunu olan öğrencilerin ağırlıklı olarak KE, lise mezunu olanların ise ağırlıklı olarak KE ve DÇ ego durumlarını kullandıkları saptanmıştır. Sonuç Keçeci'nin (2007) araştırmasıyla

paralellik göstermekte; olup bizim araştırmamıza katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu ego durumlarını etkilememektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin ego durumları *babalarının öğrenim durumuna* göre de fark göstermemektedir.

1.6. Öğrencilerin Ailelerinin Çalgı Çalma Durumu ve Ego Durumları

Herhangi bir çalgı çalan kimsenin bulunmadığı ailelerden gelen öğrenciler ağırlıklı olarak KE; eğitim alarak çalgı çalan kişilerin olduğu ailelerden gelen öğrenciler KE ve Y; eğitim almadan çalgı çalan kişilerin olduğu ailelerden gelen öğrenciler ise Y ego durumunu kullanmaktadırlar. Ailesinde eğitim alarak çalgı çalan kişilerin olduğu öğrencilerin kullandığı ego durumları, Akbağ ve Deniz'in (2003) araştırmasındaki ideal öğrenci tanımıyla örtüşmektedir. Sonuç bu açıdan değerlendirildiğinde; bu tür ailelerden gelen öğrencilerin, çalgı öğretimi sürecinde öğretmenin beklentisini daha fazla karşılamaya yatkın olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitim almadan çalgı çalan kişilerin olduğu ailelerden gelen öğrencilerin Y ego durumun kullanmaları da, olumlu bir bulgudur. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin ailelerindeki bireyleri model aldıkları düşünülmektedir.

1.7. Öğrencilerin Çalgı Seçme Biçimi ve Ego Durumları

Öğrencilerin çalgıyı seçme biçimleri ile ego durumları arasında UÇ ego durumunda anlamlı fark bulunmuştur. Çalgıyı öğretmenin tavsiyesi üzerine seçen öğrenciler, çalgıyı kendi isteğiyle seçen öğrencilere göre daha fazla UÇ ego durumunu kullanmaktadır. Kaçar (2008) tarafından yürütülen bir araştırmada, lise öğrencilerinin karar stratejileri ve “Transaksiyonel Analiz ego durumları” arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmaya göre; bağımlı karar stratejisi kullanan öğrencilerin en çok UÇ, mantıklı / sistematik karar verme stratejisini kullanan grubun da Y ego

durumu özelliği taşıdığı belirlenmiştir. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar, Kaçar'ın (2008) araştırmasıyla paralellik göstermektedir.

Derin (2007) tarafından yürütülen bir araştırmada ise; AGSL'deki öğrencilerden % 53'ünün çaldığı çalgıyı isteyerek seçmediği için başarısız oldukları ifade edilmiştir. Bu durum da göz önüne alındığında; öğrencilerin çaldığı çalgıyı kendisinin seçmesinin; iletişim sürecine olumlu katkıları olabileceği düşünülmektedir. Böyle bir uygulama; isteyerek seçilen çalgıya daha fazla çalışılacağı varsayımından hareketle, ders başarısını da artırabilir. Ayrıca; çaldığı çalgıyı kendisi seçen öğrencilerin KE ve Y ego durumunu diğerlerine oranla daha fazla kullanmaları, Akbağ ve Deniz'in (2003) ideal öğrenci tanımına daha da fazla yaklaşmaktadır.

1.8. Öğrencilerin Çaldığı Çalgılar ve Ego Durumları

Öğrencilerin çalgıları ve ego durumları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Fakat aritmetik ortalamalara göre; *Keman* çalan öğrencilerin ağırlıklı olarak Y, *Viyola* ve diğer çalgıları çalan öğrencilerin ağırlıklı olarak KE ve Y, *Çello* çalan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak KE ego durumunu kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu dikkat çekici ve araştırılması gereken bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

1.9. Öğrencilerin Toplam Çalgı Çalma Süresi ve Ego Durumları

Öğrencilerin ego durumlarında, *çalgı çalma sürelerine* göre de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat ortalamalara göre, sadece *1 yıl* ve *5 yıldan fazla* çalgı eğitimi alan öğrencilerin ağırlıklı olarak Y; 2-3 yıl çalgı eğitimi alan öğrencilerin ağırlıklı olarak KE ve Y, 4 yıl çalgı eğitimi alan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak KE

ego durumunu kullandıkları belirlenmiştir. Çalgı eğitiminin başlangıç yılında bulunan ve 5 yıldan sonra çalgıyı öğrenerek yükseköğretime hazırlanan öğrencilerin iletişimlerinde şu anki gerçeğe uygun, önyargılardan uzak, problem çözücü Y ego durumunu kullanmaları, geçiş evresinde olmalarına bağlanabilir.

1.10. Öğrencilerin Çalgı Dersi Başarı Notları ve Ego Durumları

Öğretmenlerin görüşlerine göre; Piyano ve diğer çalgı ders başarı notları yüksek olan öğrenciler, KE ve Y ego durumunu daha fazla kullanmaktadırlar. Bu sonucun da, araştırmamızdaki diğer tüm olumlu değerlendirmeleri doğrular nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

2. ÖNERİLER

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Çalgı eğitiminde öğrencilerin kullanmış oldukları ego durumları, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık göstermektedir. Bu durumun nedenleri hakkında araştırmalar yapılması önerilmektedir.
2. Araştırmada, öğrencilerin DÇ ego durumunu diğer ego durumlarından daha az kullandığı görülmüştür. DÇ ego durumunun içinde spontanlık ve yaratıcılık özelliklerini bulundurduğunu düşündüğümüzde, AGSL’de öğrencilerin yaratıcı yönlerini arttırmaya yönelik daha fazla etkinliklerin yapılması önerilmektedir.
3. AGSL öğrencilerinin çaldıkları çalgıları kendilerinin seçmeleri önerilmektedir.
4. Bu araştırma, ülkemizde çalgı eğitiminde iletişimin TA kuramı çerçevesinde çalışıldığı ilk araştırmadır. Kuramın farklı müzik eğitimi kurumları ve basamaklarında çalışılması da önerilmektedir.
5. Bu araştırma nicel verilere dayandığından, öğrenci-öğretmen iletişimindeki TA ego durumlarını belirlemeye yönelik nitel araştırmaların yapılması da önerilmektedir.
6. Yaş, cinsiyet, çocuk sayısı, çalgı dersi başarı notu gibi değişkenler ile TA ego durumları arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı inceleyebilecek çalışmaların yapılması önerilmektedir.

7. Farklı algıları çalan öğrenciler ve ego durumları arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı inceleyebilecek çalışmaların yapılması önerilmektedir.
8. Öğrencilerin algı çalma süreleri ve ego durumları arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı inceleyebilecek çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akbağ, M. **Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Üniversite Öğrencilerinde Olumsuz Otomatik Düşünceler, Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, , 2000

Akbağ, M ve Deniz, L **Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Birbirlerine Yönelik Algıları: Transaksiyonel Analiz Açısından Bir Değerlendirme**. İstanbul: Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 2003

Akgül, A **Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz (Spss Uygulamaları)** Emek ofset ltd. şti.2. baskı 2003

Akkoyun, F. **Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı Transaksiyonel Analiz**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2. Baskı 2007

Arı, R. **Üniversite Öğrencilerinin Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Nitelilerinin Ben Durumları, Atılganlıkları ve Uyum Düzeyine Etkisi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, ,1989

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499

Bahar, Z. **Verilerin Çözümlemesinde İstatistiksel Yöntemler** Odak Ofset İstanbul.

“Berne E. **Transactional Analysis in Psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry**, New York: Grove Press 1961” Aktaran Akkoyun, F. **Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı Transaksiyonel Analiz**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2. Baskı 2007.

Berne E. **What Do You Say After You Say Hello**. New York: Bantam boks, 10th Printing, 1988.

Cada, S. “Von der Kunst der paedagogischen Kommunikation”. **Üben und Musizieren**. Sayı 4/1999 ss.6-12.

Coşkuner, S. **Türkiye’de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (Yaylı Çalgılar) Bireysel Çalgı Eğitimi Dersinde Piyano Eşlikli Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Ankara: **Gazi Üniversitesi** 2007

Cüceloğlu, D. **Yeniden İnsan İnsana** İstanbul: Remzi Kitapevi 35. Baskı 2006

Çalışkan, E. **Türkiye’deki Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Keman Eğitimi Alan Öğrencilerin Derse Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi **Gazi Üniversitesi** Ankara 2006

Çukur ,C.Ş.,Guzman, M.R.T., Carlo,G. Religiosity, “Values, and Horizontal and Vertical Individualism-Collectivism: A Study of Turkey, the United States, and the Philippines.” **The Journal of Social Psychology**, 144(6), 2004, 613-634.

Demirel, Ö **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık 1. Baskı, 1999

Dickey, M. R. **A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles**, Journal of Research in Music Education, Vol. 39, No. 2 (Summer, 1991), pp. 132-142 Published by:

MENC: The National Association for Music Education Stable URL:
<http://www.jstor.org/stable/3344693> erişim tarihi: 07/01/2010 03:03

Dinçel, E, **Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Problemler**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: **Ankara Üniversitesi**, 2006

Dökmen, Ü. **İletişim Çatışmaları ve Empati**. Ankara: Sistem Yayıncılık
 18. Baskı 2002

“Dusay, J. Egograms and the constancy hypothesis, **Transacitonal Analysis Journal**,1972” Aktaran Akkoyun, F. **Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı Transaksiyonel Analiz**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2. Baskı 2007

Ergin, A **Öğretim Teknolojisi İletişim**. Ankara: Pegem Yayıncılık 1.
 Baskı, 1995

Ergin, A ve Birol, C **Eğitimde İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık 2000

Erim, A. **Türkiye'de Klasik Gitar Eğitiminde Kullanılan Başlangıç Metotlarından Bazılarının Öğretme - Öğrenme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi; Bolu: **Abant İzzet Baysal Üniversitesi**, 2005

Gönen, M.R. **Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında Modern Gitar Metodlarının Uygulanması Kapsamında Elektrik Gitara Bakış**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Van: **Yüzüncü Yıl Üniversitesi**, 2008

Gönüllü, M. İçli, G. Çalışma Yaşamında Kadınlar: Aile Ve İş İlişkileri
C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Cilt : 25 No: 1 ss.81-100 Mayıs 2001

Günay, E ve Özdemir, M.A. **Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyel Geliştirme** Bağlam Yayıncılık 1. Baskı Ankara 2003

“Hennings, D.G, **Mastering Classroom Communications- What Interaction Analysis Tells the Teacher**, Pacific Palisades, Calif.: Goodyear 1975”
Aktaran Moore, K. **Öğretim Becerileri**. (çev: Altıntaş, E.) (ed) Nobel Yayıncılık Ankara 2000

Hofer, M. “Nonverbale Kommunikation im Instrumentalunterricht”. **Üben und Musizieren**. Sayı 5/2000, ss.12-18

Kağıtçıbaşı Ç, **Yeni İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Evrim Yayınevi 1999

Kahramansoy, C. **Müzik Öğretmenliği Programlarında Görevli Piyano Öğretim Elemanlarının Müzik Alan Bilgisini Derse Transferi: Bir Üniversite Örneği** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi; Bolu: **Abant İzzet Baysal Üniversitesi**, 2006

Kalyoncu, N **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Piyano Öğretim Programlarının Hedeflerine Ulaşma Durumu**, ,Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi; Bolu: **Abant İzzet Baysal Üniversitesi**, 1996

Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Nobel Yayınları, 2005.

Keçeci, A. “**Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencileri ve Öğretim Üyeleri Arasındaki İletişimin Transaksyonel Analiz Ego Durumları Açısından Değerlendirilmesi**” Doktora tezi **İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, 2007

Kiler, J. “Liebe Hass Furcht Zuneigung Demütigung”. **Üben und Musizieren**. Sayı 5/2000 ss.6-11.

Kozan, M.K., Ergin, C. Preference for Third Party Help in Conflict Management in United States and Turkey. **Journal of Cross-Cultural Psychology**. 29(4), 1998, pp.525-539.

Köseler, A. **Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Çanakkale: **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**, 2006

Küçükahmet, L Edt. **Sınıf Yönetimi** Nobel Yayıncılık Ankara 2003

Moore, K. **Öğretim Becerileri**. Altıntaş, E. (ed) Nobel Yayıncılık Ankara 2000

Mumcu, M,D; **Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Uygulanan Piyano Eğitiminin Program, Öğretmen, Öğrenci ve Çalışma Ortamı Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesi** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: **Abant İzzet Baysal Üniversitesi**. 2002

Oskay, Ü. **İletişimin ABC' si**. İstanbul: Der Yayıncılık 4. Baskı 2005

Öner, B., Yılmaz, S. Anne ve Baba Gözüyle Çocuk Eğitimi.**Kriz dergisi**,9(1),ss 39-46.2001

Özen, N. Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri Gazi Üniversitesi, Ankara: **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 24, Sayı2 (2004) ss.57-63

Özer, U. **Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Verilen Keman Eğitiminde Çift Ses Çalma Durumlarının İncelenmesi** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Ankara: **Gazi Üniversitesi** 2006

Özmenteş, S. Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir: **Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt: 6 Sayı: 9 2005

Resmi

gazete

<http://rega.basbakanlik.gov.tr/main.aspx?home=http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler/2006/12/20061216.htm&main=http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler/2006/12/20061216.htm> Erişim tarihi 02.01.2009

Resmi

gazete

<http://rega.basbakanlik.gov.tr/main.aspx?home=http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616.htm&main=http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616.htm> Erişim tarihi 02.01.2009

Sarı, E. **Sınıf Yönetimi**, Ankara: ÜBL Yayınları, 2002

Say A. **Müzik öğretimi** Ankara:Müzik ansiklopedisi yayınları 3. baskı 2001

Solomon,C, Transactional Analysis Tehory: Basic, **Transactional Analysis Journal**, 2003

Şahin, G. **Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Bireysel Çalgı-Gitar Eğitim Programı ile Rodriguez ARENAS'ın "La Escuela De La Guitarra Libro 1" Metodunun Örtüşme Durumu** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Ankara: **Gazi Üniversitesi** 2008

Şahin K.T. **İşlem maliyeti yaklaşımının kültürel temelleri**. Yönetim, 18(58) 2007,syfl2-22

Tanrıverdi, A. Güzel Sanatlar Liselerinin Müzik Bölümlerinde Uygulanan Çalgı Eğitimi ve Viyolanın Çalgı Eğitimi İçerisindeki Yeri. Trabzon= **Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi**. 16.: Selva Yayıncılık. 1997

Tecimer Kasap, B. Suzuki Okulu Metodu, Malatya: **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt:6 Sayı:9 2005

Telman, N, Ünsal, P **İnsan İlişkilerinde İletişim**, İstanbul: Epsilon Yayıncılık 1.Baskı, 2005

Türk	Dil	Kurumu
http://tdkterim.gov.tr/seslisozluk/?kategori=yazimay&kelimesec=031973 ,		Erişim
tarihi 01.12.2008		

Uçan, A. **Müzik Eğitimi**. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 1997

Uçan, A ;Yıldız, G. ve Bayraktar, E **İlköğretimde Müzik Öğretimi** MEB Yayınevi Burdur 1999

Uçan, A. **İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi**. Ankara: Evrensel Müzikevi Yayınları 3. Baskı 2005

Uluç, Ç **Güzel Sanatlar Liselerinde Keman Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri**.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Edirne: **Trakya Üniversitesi**, 2006

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi, 2003.

Yılmaz, G. **Güzel Sanatlar Lisesine Yeni Başlayan Piyano Öğrencilerinin Biyolojik, Psikolojik ve Müzikal Yönden İncelenmesi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Edirne: **Trakya Üniversitesi**, 2006

EKLER

EK-1: Öğrenci Bilgi Formu ve Ego Durumları Ölçeği

EK-2: Öğretmen Bilgi Formu ve Ego Durumları Ölçeği

EK-3: Anlaşılması Güç Sıfatlar Listesi

EK-4: Araştırma İzni

EK-5: Özgeçmiş

AÇIKLAMA

Bu ankette elde edilen veriler, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda yürütülen “Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin “Transaksiyonel Analiz Ego Durumları” Açısından İncelenmesi: Bir Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Örneği” adlı Yüksek Lisans Tezi için kullanılacaktır. Toplanan veriler çalgı öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimin de ağırlıklı olarak kullanılan ego durumlarının ve transaksyon türlerinin saptanmasına hizmet edecektir.

Anket ile elde edilecek veriler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Anket, “Kişisel Bilgi Formu”, “Kişisel Ego durumları Ölçeği” ve “Öğrenci Ego durumları Ölçeği” olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Cevaplarken soruları yanıtsız bırakmamanız ve içtenlikle cevap vermeniz, araştırmada güvenilir sonuçlara ulaşmamıza yardımcı olacaktır.

Ersin TURHAL

Yüksek Lisans Öğrencisi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Aşağıda, sizinle ilgili kişisel bilgiler edinmeye yönelik bazı sorular bulunmaktadır. Seçenekli sorularda uygun şıkkı (X) işareti ile işaretleyiniz. Boşlukları ise uygun bir biçimde cevaplayınız.

1. Yaş.....

2. Cinsiyet

() Kadın

() Erkek

3. Medeni durumunuz nedir?

() Evli

() Bekâr

() Diğer.....

4. Çocuk sahibi olma durumunuz nedir?

() Var.....tane.

() Yok

5. Öğretmen olarak çalışma süreniz kaç yıldır?

() 1 yıldan az

() 1-5 yıl

() 5-10 yıl

() 10-15 yıl

() 20 yıl ve üzeri

6. Öğrenim durumu nedir?

() Lisans

() Y. Lisans

() Doktora

7. Öğrencilerle olan iletişimlerinizi nasıl değerlendirirsiniz?

0 _____ 10

EGO DURUMLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda insanı tanımlayan 95 sıfat bulunmaktadır. Sizden istenen kendi özelliklerinize yönelik sıfatları işaretlemenizdir. Lütfen Uygun gördüğünüz sıfatın karşısına (X) işareti koyunuz. İşaretleyeceğiniz sıfatlarla ilgili bir sınırlandırma yoktur. İşaretleme yaparken olması gereken değil, sizin düşündüğünüz sıfatları dikkate alınız.

Katılımınız ve ilginiz için teşekkürler.

39	()	<i>Açık düşünceli</i>	11	()	Önyargılı	75	()	Girişken
		(Açık fikirli)	3	()	Asık suratlı	82	()	Sempatik
41	()	Dikkatli	83	()	Sevimli	69	()	Kötümser
40	()	Akıllı	63	()	Terbiyeli	10	()	Kuralcı
64	()	Tutuk	9	()	Kibirli	4	()	Ciddi
65	()	Yumuşakbaşlı	84	()	Sıcakkanlı	62	()	Sessiz
66	()	Uyumlu	33	()	Yufkayürekli	32	()	Yardımsever
72	()	Atılgan	89	()	Cesur	42	()	Dürüst
73	()	Duygusal	29	()	Sabırlı	71	()	Telaşlı
74	()	Gamsız	86	()	Yaratıcı	85	()	Şakacı
76	()	Hayalci	87	()	Doğal	35	()	Sevecen
1	()	Aksi	88	()	Seksi	56	()	Uslu
2	()	Alaycı	12	()	Resmi	68	()	Mızımız
31	()	Vefakar	18	()	Sinirli	43	()	Düşünceli davranan
30	()	Sırdaş	13	()	Titiz	90	()	Kararsız
22	()	Cömert	7	()	Heyecanlı	91	()	Korkak
26	()	İçten	78	()	Maceracı	92	()	Nüktedan
44	()	Dakik	79	()	Meraklı	93	()	Asi
45	()	Gerçekçi	57	()	Ağırbaşlı	94	()	Rahat
46	()	Mantıklı	58	()	Bağımlı	95	()	Soğukkanlı
47	()	Temkinli	59	()	Çekingen	19	()	Tedbirli
51	()	Adil	49	()	Tutarlı	17	()	Öfkeli
52	()	Bağımsız	50	()	Açıksözlü	16	()	Kararlı
53	()	Zeki	14	()	Otoriter	38	()	Samimi
54	()	İradeli	20	()	Anlayışlı	34	()	Başkalarını düşünen
55	()	Düzenli	80	()	Neşeli	37	()	Kibar
5	()	Eleştirici	81	()	Sabırsız	24	()	Güvenilir
6	()	Gururlu	21	()	Cana yakın	25	()	Hoşgörülü
23	()	Geçimli	15	()	Sabit fikirli	36	()	Hoşsohbet
27	()	İlgili	60	()	Nazık	48	()	Sorumluluk alabilen
28	()	Merhametli	61	()	Saygılı			
7	()	İdealist	67	()	Tedirgin			
8	()	Katı	70	()	Olgun			

EGO DURUMLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda insanı tanımlayan 95 sıfat bulunmaktadır. Sizden istenen şu anda derstekli öğrencinizin özelliklerine yönelik sıfatları işaretlemenizdir. Lütfen Uygun gördüğünüz sıfatın karşısına (X) işareti koyunuz. İşaretleyeceğiniz sıfatlarla ilgili bir sınırlandırma yoktur. İşaretleme yaparken olması gereken değil, sizin düşündüğünüz sıfatları dikkate alınız.

Katılımınız ve ilginiz için teşekkürler.

39	()	<i>Açık düşünceli</i>	11	()	Önyargılı	75	()	Girişken
		(Açık fikirli)	3	()	Asık suratlı	82	()	Sempatik
41	()	Dikkatli	83	()	Sevimli	69	()	Kötümser
40	()	Akıllı	63	()	Terbiyeli	10	()	Kuralcı
64	()	Tutuk	9	()	Kibirli	4	()	Ciddi
65	()	Yumuşakbaşlı	84	()	Sıcakkanlı	62	()	Sessiz
66	()	Uyumlu	33	()	Yufkayürekli	32	()	Yardımsever
72	()	Atılgan	89	()	Cesur	42	()	Dürüst
73	()	Duygusal	29	()	Sabırlı	71	()	Telaşlı
74	()	Gamsız	86	()	Yaratıcı	85	()	Şakacı
76	()	Hayalci	87	()	Doğal	35	()	Sevecen
1	()	Aksi	88	()	Seksi	56	()	Uslu
2	()	Alaycı	12	()	Resmi	68	()	Mızımız
31	()	Vefakar	18	()	Sinirli	43	()	Düşünceli davranan
30	()	Sırdaş	13	()	Titiz	90	()	Kararsız
22	()	Cömert	7	()	Heyecanlı	91	()	Korkak
26	()	İçten	78	()	Maceracı	92	()	Nüktedan
44	()	Dakik	79	()	Meraklı	93	()	Asi
45	()	Gerçekçi	57	()	Ağırbaşlı	94	()	Rahat
46	()	Mantıklı	58	()	Bağımlı	95	()	Soğukkanlı
47	()	Temkinli	59	()	Çekingen	19	()	Tedbirli
51	()	Adil	49	()	Tutarlı	17	()	Öfkeli
52	()	Bağımsız	50	()	Açıksözlü	16	()	Kararlı
53	()	Zeki	14	()	Otoriter	38	()	Samimi
54	()	İradeli	20	()	Anlayışlı	34	()	Başkalarını düşünen
55	()	Düzenli	80	()	Neşeli	37	()	Kibar
5	()	Eleştirci	81	()	Sabırsız	24	()	Güvenilir
6	()	Gururlu	21	()	Cana yakın	25	()	Hoşgörülü
23	()	Geçimli	15	()	Sabit fikirli	36	()	Hoşsohbet
27	()	İlgili	60	()	Nazik	48	()	Sorumluluk alabilen
28	()	Merhametli	61	()	Saygılı			
7	()	İdealist	67	()	Tedirgin			
8	()	Katı	70	()	Olgun			

AÇIKLAMA

Bu ankette elde edilen veriler, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda yürütülen “Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Transaksyonel Analiz Ego Durumları Açısından İncelenmesi: Bir Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Örneği” adlı Yüksek Lisans Tezi için kullanılacaktır. Toplanan veriler çalgı öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimin de ağırlıklı olarak kullanılan ego durumlarının ve transaksiyon türlerinin saptanmasına hizmet edecektir.

Anket ile elde edilecek veriler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Anket, “Kişisel Bilgi Formu”, “Kişisel Ego durumları Ölçeği” ve “Öğretmen Ego durumları Ölçeği” olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Cevaplarken soruları yanıtsız bırakmamanız ve içtenlikle cevap vermeniz, araştırmada güvenilir sonuçlara ulaşmamıza yardımcı olacaktır.

Ersin TURHAL

Yüksek Lisans Öğrencisi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Aşağıda, sizinle ilgili kişisel bilgiler edinmeye yönelik bazı sorular bulunmaktadır. Seçenekli sorularda uygun şıkkı (X) işareti ile işaretleyiniz. Boşlukları ise uygun bir biçimde cevaplayınız.

1. Yaş.....

2. Cinsiyet

() Kadın

() Erkek

3. Kaç kardeşe sahipsiniz?

() Hiç kardeşim yok.

() tane kardeşe sahibim.

4. Annenin eğitim durumu nedir?

() Okur-Yazar

() İlkokul

() Ortaokul

() İlköğretim

() Lise

() Üniversite

() Yüksek lisans

() Doktora

() Diğer.....

5. Babanın eğitim durumu nedir?

() Okur-Yazar

() İlkokul

() Ortaokul

() İlköğretim

() Lise

() Üniversite

() Yüksek lisans

() Doktora

() Diğer.....

6. Kaç yıldır çalgı eğitimi almaktasınız?

7. Hangi çalgıları çalıyorsunuz?

8. Ailenizde çalgı çalma durumu nedir?

() Yok

() Eğitim almış ve çalgıya hakim

() Eğitim almadan çalgıya hakim

() Eğitim almış ama çalgıya hakim değil

() Eğitim almamış ve çalgıya hakim değil

() Diğer.....

9. Şu anda eğitimini aldığınız çalgıyı nasıl seçtiniz?

() Kendim isteyerek seçtim

() Öğretmenlerim önerdi

() Seçmek zorunda kaldım

() Diğer.....

10. Çalgı öğretmenlerinizle olan iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?

0

10

EGO DURUMLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda insanı tanımlayan 95 sıfat bulunmaktadır. Sizden istenen kendi özelliklerinize yönelik sıfatları işaretlemenizdir. Lütfen Uygun gördüğünüz sıfatın karşısına (X) işareti koyunuz. İşaretleyeceğiniz sıfatlarla ilgili bir sınırlandırma yoktur. İşaretleme yaparken olması gereken değil, sizin düşündüğünüz sıfatları dikkate alınız.

Katılımınız ve ilginiz için teşekkürler.

39	()	<i>Açık düşünceli</i>	11	()	Önyargılı	75	()	Girişken
		(Açık fikirli)	3	()	Asık suratlı	82	()	Sempatik
41	()	Dikkatli	83	()	Sevimli	69	()	Kötümser
40	()	Akıllı	63	()	Terbiyeli	10	()	Kuralcı
64	()	Tutuk	9	()	Kibirli	4	()	Ciddi
65	()	Yumuşakbaşlı	84	()	Sıcakkanlı	62	()	Sessiz
66	()	Uyumlu	33	()	Yufkayürekli	32	()	Yardımsever
72	()	Atılgan	89	()	Cesur	42	()	Dürüst
73	()	Duygusal	29	()	Sabırlı	71	()	Telaşlı
74	()	Gamsız	86	()	Yaratıcı	85	()	Şakacı
76	()	Hayalci	87	()	Doğal	35	()	Sevecen
1	()	Aksi	88	()	Seksi	56	()	Uslu
2	()	Alaycı	12	()	Resmi	68	()	Mızımız
31	()	Vefakar	18	()	Sinirli	43	()	Düşünceli davranan
30	()	Sırdas	13	()	Titiz	90	()	Kararsız
22	()	Cömert	7	()	Heyecanlı	91	()	Korkak
26	()	İçten	78	()	Maceracı	92	()	Nüktedan
44	()	Dakik	79	()	Meraklı	93	()	Asi
45	()	Gerçekçi	57	()	Ağırbaşlı	94	()	Rahat
46	()	Mantıklı	58	()	Bağımlı	95	()	Soğukkanlı
47	()	Temkinli	59	()	Çekingen	19	()	Tedbirli
51	()	Adil	49	()	Tutarlı	17	()	Öfkeli
52	()	Bağımsız	50	()	Açıksözlü	16	()	Kararlı
53	()	Zeki	14	()	Otoriter	38	()	Samimi
54	()	İradeli	20	()	Anlayışlı	34	()	Başkalarını düşünen
55	()	Düzenli	80	()	Neşeli	37	()	Kibar
5	()	Eleştirci	81	()	Sabırsız	24	()	Güvenilir
6	()	Gururlu	21	()	Cana yakın	25	()	Hoşgörülü
23	()	Geçimli	15	()	Sabit fikirli	36	()	Hoşsohbet
27	()	İlgili	60	()	Nazik	48	()	Sorumluluk alabilen
28	()	Merhametli	61	()	Saygılı			
7	()	İdealist	67	()	Tedirgin			
8	()	Katı	70	()	Olgun			

EGO DURUMLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda insanı tanımlayan 95 sıfat bulunmaktadır. Sizden istenen şu anda derstekli öğretmeninizin özelliklerine yönelik sıfatları işaretlemenizdir. Lütfen Uygun gördüğünüz sıfatın karşısına (X) işareti koyunuz. İşaretleyeceğiniz sıfatlarla ilgili bir sınırlandırma yoktur. İşaretleme yaparken olması gereken değil, sizin düşündüğünüz sıfatları dikkate alınız.

Katılımınız ve ilginiz için teşekkürler.

39	()	<i>Açık düşünceli</i>	11	()	Önyargılı	75	()	Girişken
		(Açık fikirli)	3	()	Asık suratlı	82	()	Sempatik
41	()	Dikkatli	83	()	Sevimli	69	()	Kötümser
40	()	Akıllı	63	()	Terbiyeli	10	()	Kuralcı
64	()	Tutuk	9	()	Kibirli	4	()	Ciddi
65	()	Yumuşakbaşlı	84	()	Sıcakkanlı	62	()	Sessiz
66	()	Uyumlu	33	()	Yufkayürekli	32	()	Yardımsever
72	()	Atılgan	89	()	Cesur	42	()	Dürüst
73	()	Duygusal	29	()	Sabırlı	71	()	Telaşlı
74	()	Gamsız	86	()	Yaratıcı	85	()	Şakacı
76	()	Hayalci	87	()	Doğal	35	()	Sevecen
1	()	Aksi	88	()	Seksi	56	()	Uslu
2	()	Alaycı	12	()	Resmi	68	()	Mızımız
31	()	Vefakar	18	()	Sinirli	43	()	Düşünceli davranan
30	()	Sırdas	13	()	Titiz	90	()	Kararsız
22	()	Cömert	7	()	Heyecanlı	91	()	Korkak
26	()	İçten	78	()	Maceracı	92	()	Nüktedan
44	()	Dakik	79	()	Meraklı	93	()	Asi
45	()	Gerçekçi	57	()	Ağırbaşlı	94	()	Rahat
46	()	Mantıklı	58	()	Bağımlı	95	()	Soğukkanlı
47	()	Temkinli	59	()	Çekingen	19	()	Tedbirli
51	()	Adil	49	()	Tutarlı	17	()	Öfkeli
52	()	Bağımsız	50	()	Açıksözlü	16	()	Kararlı
53	()	Zeki	14	()	Otoriter	38	()	Samimi
54	()	İradeli	20	()	Anlayışlı	34	()	Başkalarını düşünen
55	()	Düzenli	80	()	Neşeli	37	()	Kibar
5	()	Eleştirci	81	()	Sabırsız	24	()	Güvenilir
6	()	Gururlu	21	()	Cana yakın	25	()	Hoşgörülü
23	()	Geçimli	15	()	Sabit fikirli	36	()	Hoşsohbet
27	()	İlgili	60	()	Nazik	48	()	Sorumluluk alabilen
28	()	Merhametli	61	()	Saygılı			
7	()	İdealist	67	()	Tedirgin			
8	()	Katı	70	()	Olgun			

ANLAŞILMASI GÜÇ SIFATLAR LİSTESİ

Tutuk: Akıcı, rahat konuşamayan:

"Önce benim sonra kardeşimin elini avuçlarının arasına alıp tutuk ama heyecansız bir sesle yakında yeniden evleneceğini söyledi." - E. Şafak.

Bağımsız: Davranışlarını, tutumunu, girişimlerini herhangi bir gücün etkisinde kalmadan düzenleyebilen, özgür, hür:

"Konsolosların her biri bağımsız bir vali gibi davranırdı." - N. Cumalı.

Geçimli: Çevresindekilerle iyi geçinen:

"Geçimli insan." -

Nüktedan: İnce ve zarif kimse, nükte bilen kişi, "Eleştirel esprili" anlamına gelen eski dilden bir kelimedir.

Açık düşünceli: Olayları ve özellikle yenilikleri iyi anlayıp gereği gibi karşılayabilen, düşündüğünü olduğu gibi söyleyebilen.

Temkinli: Davranışlarında ölçülü olan

Gururlu: Kendi kişiliğine önem veren, onurlu, mağrur.

İdealist: Ülkücü

Yaratıcı: *mecaz* Zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak görülmeyen yeni bir şey ortaya koyan, yapan, kreatif.

Titiz: Çok dikkat ve özenle davranan veya böyle davranılmasını isteyen (kimse), memnun edilmesi güç, müşkülpesent

Otoriter: Sözünü geçiren, yetkili.

Sabit fikirli: Saplantılı

Soğukkanlı: Olaylara ve gelişmelere sakin, ılımlı ve temkinli yaklaşan (kimse), serinkanlı:

Kibar: Davranış, düşünce, duygu bakımından ince, nazik olan.

T.C.
VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4 .00.02.311/ 22825
Konu : Araştırma izni.

17 ARALIK 2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emirleri.
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) 04/12/2008 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-805 sayılı yazı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (d) yazısında bildirildiği üzere; Enstitülerinin Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Ersin TURHAL'ın, "Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Transaksyonel Analiz Ego Durumları Açısından İncelenmesi: Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Örneği" tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencileri ve çalgı öğretmenlerine, Aralık 2008-Ocak 2009 aylarında anket uygulama isteği,

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenmiş olup,

"Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Transaksyonel Analiz Ego Durumları Açısından İncelenmesi: Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Örneği" konulu anketin, İlimiz Merkez Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencileri ve çalgı öğretmenlerine Aralık 2008-Ocak 2009 aylarında uygulanması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda uygulanması halinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Recep SEZER
Milli Eğitim Müdürü

16 OLUR
...../12/2008

Hüseyin DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Tel :
Fax :
Web : <http://meb.gov.tr>
E-POSTA: kultu@meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Ersin TURHAL
Sürekli Adresi:	11.Bölge 64. Ada ES1 Blok No:1 Yeni kent \ DÜZCE
Doğum Yeri ve Yılı:	Ankara 1980
İlköğretim:	Abidinpaşa İlköğretim Okul
Lise:	Abidinpaşa Endüstri Meslek Lisesi Mobilya ve Dekorasyon Bölümü
Lisans:	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yüksek Lisans:	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Anabilim Dalı:	Güzel Sanatlar Eğitimi
Bilim Dalı:	Müzik Eğitimi
Yabancı Dili	İngilizce
Çalışma Hayatı:	Rıza Malatyalı İlköğretim Okulu 2006 Kırık İlköğretim Okulu 2008 DÜZCE
E-mail	ersinturhal@hotmail.com
Telefon Numarası:	0 532 744 22 60