

# ÇALGI DERSLERİNDEKİ ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLETİŞİMİNDE “TRANSAKSİYONEL ANALİZ EGO DURUMLARI” \*

**Dr. Ersin TURHAL\*\***

**Prof. Dr. Nesrin KALYONCU\*\*\***

**Doç. Dr. Ayla KEÇEÇİ\*\*\*\***

## ÖZET

*Bu araştırma, Eric BERNE'nin “Transaksiyonel Analiz (TA) Kuramı”na dayanmaktadır. Çalışma; bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde, bireysel çalgı derslerindeki öğretmen-öğrenci iletişimde kullanılan “ego durumlarını” ve “transaksiyonları” belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubu, araştırmanın yapıldığı lisede görev yapan çalgı öğretmenleri (N=15) ile öğrencilerin (N=83) tümünü kapsamaktadır. Araştırma verileri, Arı (1989) tarafından geliştirilen “Ben Durumları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin “Koruyucu Ebeveyn” ve “Yetişkin” ego durumlarını ağırlıklı olarak kullandıkları saptanmıştır. Öğrenciler kendilerine göre “Koruyucu Ebeveyn”, öğretmenlerine göre ise “Uygulu Çocuk” ego durumlarını ağırlıklı olarak kullanmaktadır. Her iki taraf da en az “Eleştirel Ebeveyn” ego durumunu kullanmaktadır. Öğretmen ve öğrenci iletişimde, “tamamlayıcı transaksion” gerçekleştiği saptanmıştır*

**Anahtar Kelimeler:** Çalgı Dersi, İletişim, Transaksiyonel Analiz (TA) Kuramı, Ego Durumları, Transaksiyonlar

\*Bu makale; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılan, “Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin ‘Transaksiyonel Analiz Ego Durumları’ Açısından İncelenmesi: Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Örneği” isimli Yüksek Lisans Tezinden oluşturulmuştur.

\*\*Şht. Hüseyin Gültekin Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara / TÜRKİYE, ersinturhal@gmail.com

\*\*\*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD, Bolu / TÜRKİYE, kly00nega@gmail.com

\*\*\*\*Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, Düzce / TÜRKİYE, aylakececi@gmail.com

# “TRANSACTIONAL ANALYSIS EGO STATES” IN TEACHER-STUDENT COMMUNICATION IN MUSICAL INSTRUMENT LESSONS\*

Dr. Ersin TURHAL\*\*

Prof. Dr. Nesrin KALYONCU\*\*\*

Assoc. Prof. Dr. Ayla KEÇEÇİ\*\*\*\*

## ABSTRACT

*This research is based on Eric BERNE’s “Transactional Analysis (TA) Theory”. The study was carried out to determine the “ego states” and the “transactions” in terms of Transactional Analysis, which are mainly used in teacher-student communication in one-to-one musical instrument lessons at an Anatolian Fine Arts High School in Turkey. Research sample was consisted of all music students (N=83) and the instrument instructors (N=15) at the school. The research data were collected by “The Ego States Scale” developed by Arı (1989). The results indicated that the teachers mainly use “Nurturing Parent” and “Adult” ego states. The students use mainly “Nurturing Parent” ego state according to themselves, and “Adapted Child” according to their teachers. Both of the groups use “Critical Parent” ego state least. It was found that “complementary transaction” occurred in the teacher-student communication.*

**Key Words:** Musical Instrument Lesson, Communication, Transactional Analysis (TA) Theory, Ego States, Transaction

---

\*This article is based on master thesis titled “The Analysis of Teacher-Student Communication in Instrumental Training in Terms of Transactional Analysis Ego States: An Example of Anatolian Fine Arts High School” completed in the Institut for Social Sciences at Abant İzzet Baysal University.

\*\*Şehit Hüseyin Gültekin Science-Art Center, Ankara / TURKEY, ersinturhal@gmail.com

\*\*\*Abant İzzet Baysal University Faculty of Fine Arts, Bolu / TURKEY, kly00nega@gmail.com

\*\*\*\*Düzce University Faculty of Health Sciences Nursing Department, Düzce / Turkey, aylakececi@gmail.com

## 1. GİRİŞ

İnsan ilişkilerinin temelinde yer alan iletişim, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşimde belirleyici roller oynar. İletişime dair tüm değişkenler bireylerin amaçlanan davranışları kazanmalarını ve öğrenmelerini etkileyeceğinden, derslerde olumlu bir iletişim ortamının sağlanması ve sürdürülmesi sürecin ana hususlarından birisidir (Buntak, 2015; Demirel, 2002; Keçeci, 2007a, 2007b; Vogt, 2015). Öğretimin merkezinde iletişim yeteneği yer aldığından, öğretmenler öğrencileri ile iletişim kurmadığında bilgi aktarımının sağlanmasını ve derslerin etkili bir şekilde gerçekleşmesini beklemek mümkün olamayacaktır (Şahin, 2004).

Uygulamalı öğrenme-öğretme yaşantılarını kapsayan çalgı dersleri de, iletişimin birçok ögesini içinde barındıran hassas süreçlerden oluşmaktadır (Zhukov, 2012). Bu derslerdeki iletişim; öğretim programı, öğretim metodu, çalma tekniği vb. diğer unsurlar kadar önem arz etmektedir. Çalgı dersleri, öğretmen ve öğrencinin birebir gerçekleştirdiği ve üçüncü bir kişi derse dâhil olmadığından yakın ilişki içinde oldukları bireysel derslerdendir. Bu derslerdeki iletişim ve etkileşimin yaptığı etki, doğurduğu problemler veya çözüm yaklaşımları geleneksel biçimdeki toplu derslerden oldukça farklıdır. Toplu derslerde birden çok birey arasında dolaylı ve dolaysız olarak gerçekleşen ağ örüntüsüne sahip iletişimden farklı olarak; burada mesafeler azalmakta, sadece iki kişi arasında doğrudan ve yoğun bir iletişim yaşanmaktadır (Klier, 1998). Böylece iletişim; ders sürecinde veya sonrasında başarılı bir performansı olduğu kadar öğrencinin güdülenme, dikkat, çözümleme vb. bilişsel ve ruhsal süreçlerini de derinden etkileyebilecek bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Herbst, 2014; Klier, 1998; Özmenteş, 2013). İletişim süreçlerindeki etkisi %60'lara varabilen (Atabek, 1998), bireysel çalgı derslerinde öğretimde önemli roller oynayan (Hofer, 2000; Kurkul, 2007; Simones, Rodger ve Schroeder, 2015), ancak aynı zamanda sözcüklerin anlamlarını değiştirme (Buntak, 2015) ve "çifte mesaj" (Cada, 1999: 8) iletme gücü yüksek olan sözsüz (non-verbal) iletişim de bu tür derslerde kişiye odaklı olarak algılanabilmekte ve kişiye doğrudan etki etmektedir. Ayrıca, Klier'in (1998) vurguladığı gibi; müziksel iletilerin mekândan ve iletişimden soyutlanamaması sonucunda müziğin duygulara doğrudan etki etmesi ortama dâhil olmakta ve çalgı derslerindeki iletişimi karmaşıktırılmaktadır. Bunlara ek olarak, cinsiyet veya öğrenci yeterlilik düzeyi gibi değişkenler de bu iletişim süreçlerini oldukça etkilemektedir (Simones, Rodger ve Schroeder, 2015; Zhukov, 2012).

Bu bağlamda, bireysel çalgı derslerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki sözel ve sözel olmayan iletişiminin olumlu veya olumsuz sonuçları toplu ders ortamlarına kıyasla daha fazla ortaya çıkabilmekte, etkileri dolaysız olarak yaşanabilmekte, olası olumsuz sonuçların başında ise iletişim çatışmaları gelmektedir. Çatışmaların asıl anlamı ya da amacının, diğer insanlarla olan ilişkilerde ve davranışlarda kişisel eksiklere ve zayıflıklara dikkat çekmek olduğu; bunun fark edilmesinin de, insan ilişkilerinde kabul edile gelmiş ve kalıplaşmış düşüncelerin, davranışların ve normların yeniden gözden geçirilmesini sağlayabileceği belirtilmektedir (Klier, 1998). Cada'ya (1999) göre, çalgı öğrenme sürecinin başarısını öğrenci-öğretmen iletişiminin kalitesi belirlemektedir ve bu kaliteye ulaşmak, farkında olmadan yapılan hatalarla başa çıkılmasıyla

mümkündür. Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimde kullandıkları cümlelerin bir kısmı, ilk bakışta öyle görünmese de negatif anlamlar içerebilmektedir; çünkü çoğu kez, kurulan bu cümlelerin öğrencilere nasıl söylenmiş olduğu üzerinde düşünülmemektedir (Cada, 1999; Gordon, 1993). Cada (1999), bu hususa dikkat çekmekte; çalgı derslerindeki iletişimde mesaj letmenin, mesajı algılama/açıklamanın ve mesajların öğrenciler üzerindeki etkilerinin çok yönlülüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca, bazı egzersizler ile öğretmenlerin kendi söz, ses, jest ve mimikleri üzerinde düşünüp; kendi söylediklerinin nasıl algılandığını empatik olarak fark etmelerinin dersler için faydalı olacağını ve çatışmalara yardımcı olabileceğini de belirtmektedir.

Eğitim yaşamını sürdüren bireylerde iletişim sorunlarının yoğun olarak yaşandığı evrelerden birisi ergenlik dönemidir. Bireyler ergenlik döneminde biyo-fizyolojik, biyo-psişik, sosyal vb. pek çok sıkıntılarını yanı sıra; iletişim konusunda da dikkate değer sorunlarla uğraşmaktadırlar (Dinçel, 2006; Gaskar ve Özyazıcıoğlu, 2014; Köseleler, 2006). Köseleler'in (2006) *Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı* konulu araştırmasına göre; erkek öğrencilerin %77,8'i, kız öğrencilerin ise %87,2'si öğretmenleriyle olan iletişimlerinde çeşitli kaygılar yaşadıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin iletişim kaygıları ise öğretmenlerin ses tonu, bakışlar, yaş, cinsiyet, kullandıkları kelimeler ve uyguladıkları öğretim yöntemleri gibi değişkenlerden kaynaklanmaktadır (a.g.e.). Böylesine sorunlar, okul ortamlarında iletişim biçimlerine, dikkati yoğunlaştırmaya, öğrenme hızına, başarıya vb. etki edebilecek potansiyele sahiptir. Bundan dolayı; yapılan bazı araştırmalarda ergenlik döneminin özellikleri dikkate alınarak iletişim sürecinde uygun yaklaşımların ortaya konulması ve ortaya çıkabilecek sorunları çözerek öğrenci performansının ileriye götürülmesi önerilmektedir (Uluç, 2006; Yılmaz, 2006).

Ergenlik dönemindeki bireyler iletişim esnasında çok çeşitli faktörlerin etkisinde kaldıklarından, bu döneme denk gelen çalgı derslerindeki iletişim de hassas bir konu olarak öne çıkmaktadır. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (AGSL), Türkiye'de ergenlik dönemi yaş grubuna mesleki müzik eğitimi verilen kurumlardan birisidir. AGSL öğrencileri, gelişimin kritik dönemlerinden birisi olan ergenlik çağında çalgı eğitimine başlamakta; öğrenimleri zarfında üçer yıllık Piyano ve Bağlama eğitimi ile birlikte dört yıllık Çalgı Eğitimi dersinde diğer bir çalgıyı da seçerek (Keman, Viyola, Viyolonsel, Gitar, Flüt, Ut, Kanun vb.) üç çalgının eğitimini almaktadırlar (MEB, 2017)<sup>1</sup>. Bu çalgı dersleri bireysel ders biçiminde işlenmekte ve öğretmen ile öğrenci arasında kurulan yoğun iletişime dayanmaktadır.

Bu bağlamda; Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde yürütülen çalgı derslerindeki öğretmen-öğrenci iletişimi, tarafımızdan araştırılması gereken önemli bir husus olarak görülmektedir. İletişim süreçleri ve ortamları birçok değişkeni olan karmaşık yapılar olduğundan, böylesine bir araştırmayı çok farklı bakış açılarından yola çıkarak yapılandırmak mümkündür. Araştırmamızda, çalgı derslerindeki iletişim öğretmen ve öğrenci bakış açısından birlikte değerlendirilmek istendiğinden; kişiler arası iletişimde karşılıklı görüşleri ve etkileşimleri ele alması sebebiyle Eric BERNE'nin (1910-1970) "Transaksiyonel Analiz (TA) Kuramı" temel alınmıştır.

<sup>1</sup>Araştırmanın yapıldığı öğretim yılında; öğrenciler Piyano ile birlikte Türk veya Batı Müziği çalgılarından birisini seçmek kaydıyla, her dönem iki çalgının eğitimini almaktadırlar (MEB, 2007).

Berne, insan kişiliği ile birlikte kişiler arası iletişim ve etkileşimi gözleme, betimleme, çözümleme ve anlamaya; bu yolla ortak yaşamı daha iyi yapılandırmaya yardımcı olacak modeller sunan Transaksiyonel Analiz Kuramını 1960'lı yıllarda geliştirmiştir (Berne, 1961; Der Spiegel, 1967; Liechti-Genge, 2015). Kurama adını veren “transaksiyon”, kişilerarası iletişimde sözlü veya sözsüz bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan sosyal davranış birimini ifade etmektedir (Akkoyun, 2007; Berne, 1975). TA bağlamında; iletişim ortamlarında olup bitenler, sistematik ve insanı olumlu olarak ele alan insancıl bir yaklaşımla analiz edilmektedir (Akkoyun, 2007). Kuramın üç temel sayıltısı ise, “herkes ne yaparsa yapsın, kim olursa olsun değerlidir, anlamlıdır ve önemlidir [...]; herkesin düşünme kapasitesi vardır [...]; yaşamında ne olacağına herkes kendisi karar verir” (Akkoyun, 2007: 5-6) şeklinde ifade edilmektedir. Berne (1961, 1966), insan davranışları ile iletişim süreçlerini ve kişiler arası ilişkilerin çözümlenmesini, “ego durumu” adı verilen yapılaraya dayanarak açıklamaya çalışmaktadır. TA kuramında “Ego Durumları”, “Transaksiyonlar”, “Yaşam Pozisyonları”, “Yaşam Senaryosu”, “Temas İletileri”, “Psikolojik Oyunlar” gibi çok sayıda alt boyut bulunmaktadır (Akkoyun, 2007; Berne, 1961, 1975; Glöckner ve diğ., 2011; Hay, 2015; Keçeci, 2007a; Solomon, 2003)<sup>2</sup>. Elinizdeki bu çalışmada, çalgı derslerindeki iletişimde öğrenci ve öğretmenlerin kullandıkları *ego durumları* ve buna bağlı oluşan *transaksiyonların* saptanmasına odaklanılmıştır.

Berne, TA kuramında temel aldığı *ego durumu* kavramının, “fenomenolojik olarak tutarlı bir duygu sistemi, operasyonel olarak ise tutarlı davranış kalıpları takımı olarak tanımlanabileceğini” (1966: 23) ifade etmekte; “daha pratik anlamda ise, ilgili davranış kalıpları takımının eşlik ettiği duygular sistemi” (a.g.e.) olduğunu belirtmektedir. Berne (1961, 1966, 1975), insanın yaşamı boyunca geçirdiği öznel yaşantılarının/deneyimlerinin ve davranışlarının ego durumlarını belirlediğini, ego durumlarının da kişiliği oluşturduğunu savunmaktadır. TA kuramına göre, ego durumları yapısal ve fonksiyonel analiz olmak üzere, birbirine bağlı iki sınıflamada ele alınmaktadır. İnsan kişiliğini üç temel kategoride inceleyen *yapısal analize göre kişilik*; “Ebeveyn (E)”, “Yetişkin (Y)” ve “Çocuk (Ç)” ego durumlarından oluşmaktadır. Bu üç temel ego durumu, Berne (1961, 1966, 1975), Akkoyun (1995, 2007), Glöckner ve diğerlerine (2011) dayanarak şöyle özetlenebilir: *Ebeveyn ego durumu*; bireyin yaşamı boyunca etkileşimde bulunduğu ve gözlemlediği ebeveyn figürlerinden edindiği, içselleştirdiği veya taklit ettiği duygu, düşünce ve davranışların karmaşık bütünüdür. *Yetişkin ego durumu*; daha çok yaşanan ana odaklanan, geçmiş deneyimlerine dayanarak imkânları ve olasılıkları görebilen, gerçekçi ve diğer iki kategoriden özerk duygu, düşünce ve davranışların karmaşık bütünüdür. *Çocuk ego durumu* ise çocukça davranış veya olgunlaşmamışlık anlamına gelmeyip; bireyin geçmişte “yaşamla başetmek üzere kendi potansiyelini işe koşarken kendisinin oluşturmuş olduğu ve çocukluğundan da izler taşıyan” (Akkoyun, 2007: 16) duygu, düşünce ve davranışların karmaşık bir bütünüdür.

<sup>2</sup>TA kuramının alt boyutları ve kavramlarına ilişkin uygulama örnekleri de içeren açıklama ve tanımlar için bkz. L. Schlegel (1993). *Handwörterbuch der Transaktionsanalyse*. Freiburg: Herder.

Ego durumlarının dışarıya karşı psikolojik işlevlerine/rollerine göre ele alındığı *fonksiyonel analize göre kişilik* ise beş bölümde sınıflanmaktadır: Bu sınıflamada “Yetişkin (Y)” ego durumu aynı kalırken, Ebeveyn (E) ego durumu “Koruyucu Ebeveyn (KE)” ve “Eleştirel Ebeveyn (EE)”; Çocuk (Ç) ego durumu da “Doğal Çocuk (DÇ)” ve “Uygulu Çocuk (UÇ)” şeklinde alt kategorilere ayrılır (Akkoyun, 2007; Berne, 1966, 1975). Berne’nin Ebeveyn ve Çocuk ego durumları için kullandığı farklı kavram ve sınıflamalar da bulunmaktadır: Çocuk ego durumu, “Doğal Çocuk”, “Uygulu Çocuk” ve “Asi Çocuk” şeklinde üçe; “Ebeveyn” ise, “Koruyucu veya Doğal Ebeveyn” ve “Kontrol Edici Ebeveyn” olarak ikiye ayrılmıştır (Berne, 1975: 32-33). Berne’nin kategorileri sonraki yıllarda TA kuramcıları tarafından da çeşitlendirilmiştir, ancak günümüzde yaygın kabul gören yukarıda serimlediğimiz beşli sınıflamadır (Glöckner ve diğ., 2011; Hay, 2015; Kahler, 1978). Çalışmamızda da beşli sınıflama temel alınmıştır ve fonksiyonel analiz bağlamındaki bu ego durumları Berne (1966, 1975), Solomon (2003) ve Akkoyun (2007) temel alınarak şöyle özetlenebilir: *Koruyucu Ebeveyn* toplumsal değerlere bağlıdır ve “ilgili, özen gösterici, bağışlayıcı, destekleyici, izin verici, şefkatli, koruyucu ve endişeli” (Akkoyun, 2007: 22) özelliklerle kendisini göstermektedir. Düzeni işaret eden, ilkel, inatçı, yargılayıcı nitelikler taşıyan *Eleştirel Ebeveyn*, “ebeveynlerden öğrenilen önyargılı düşünceler, duygular ve inançları” (Solomon, 2003: 15) bünyesinde barındırır. *Doğal Çocuk*; kişinin fiziksel ihtiyaçlarını gözetten, spontane duygu ve davranışlara sahip olan, duygusal, içinden geldiği gibi davranan, hareketli, yaratıcı niteliklere sahip olan, kişiliğin eğitilmemiş yanıdır. *Uygulu Çocuk* ise, büyürken içselleştirilen ebeveyn mesajlarıyla uyumlu ve adapte olmaya eğilimli olup; toplum normlarını kabul ederken boyun eğmenin yanı sıra isyan etme davranışları ile de kendini gösterebilir.

*Transaksiyonlar*, kuramın diğer bir alt boyutunu oluşturur. “Kişilerarası iletişimde bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan birime, transaksyon (iletişim işlemi) adı verilmektedir” (Akkoyun, 2007: 37). TA kuramında “tamamlayıcı”, “çapraz” ve “gizil (ikili)” olmak üzere üç transaksyon türü bulunmaktadır ve bunlar Berne (1975), Akkoyun (2007) ve Hay’e (2015) dayanarak şöyle özetlenebilir: İletişimde birey, mesajı gönderdiği veya mesajı gönderirken hedeflediği ego durumundan cevap alıyorsa *tamamlayıcı transaksyon* oluşur. Bu transaksiyonda iletişim, genellikle çok az veya hiçbir çatışma olmaksızın sürdürülebilmektedir. *Çapraz transaksyon*, bireyin gönderdiği mesaj hedeflemediği veya beklenmeyen bir ego durumundan cevaplandığında oluşur ve buna bağlı olarak genellikle yanlış anlamayla sonuçlanır. *Gizil (ikili) transaksiyonda* ise; iletişimde kişilerin kullandığı sözel iletilerle birlikte sözel olmayan iletiler gibi içinde gizli bir mesaj olan iki farklı ego durumundan, aynı anda hem sosyal hem de psikolojik düzeyde iki farklı mesaj gönderilir. Hay’in (2015) belirttiği gibi, dile dökülmeyen ancak açıkça ifade edilen mesaja dâhil edilen bu gizli iletiler de, iletişim ortamını büyük ölçülerde etkilemektedir.

Alan yazında, gelişimin kritik bir döneminde bulunan lise öğrencilerinin TA ego durumları ile sınav kaygı düzeyleri (Meşe, 2016), karar stratejileri (Kaçar, 2008) veya bağlanma stratejileri (Keler, 2008) vb. arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen; TA kuramının çalgı dersleri bağlamında ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kaynak taramaları, müzik ve transaksyonel analize ilişkin araştırmalarda, TA kuramının müzik derslerinden ziyade terapi bağlamında ele alındığını göstermektedir. Örneğin Arnold (1975), çalışmasında

müzik terapisi ile TA arasında bir bağ kurmuş ve TA kuramının temel kabullerinden birisi olan “insanların iyi olduğu” sayılınsının terapinin hedefleri ile paralellik gösterdiğini vurgulamıştır. Ayrıca, müziğin Çocuk ego durumunu harekete geçirebilecek bir güce sahip olduğu, farklı araştırmalarda belirtilmektedir (Arnold, 1975; Bullard, 2011). Bullard (2011) tarafından yapılan ilginç bir çalışma ise, intihar düşüncesi taşıyan bireylerin tedavisinde müzik terapisinin kullanımını üzerinedir. Bullard, Yetişkin ego durumu kullanan bireylerde intihar eğilimi düşük bulunduğundan; müzik terapisinin problem çözmeye, eleştirel düşünmeye ve duyguları tanımaya dönük doğasının Yetişkin ego durumunu şekillendirmeye yardımcı olacağını ifade etmektedir. TA kuramının müzik bölümü öğrencilerinin duygu yönelimleri açısından ele alındığı güncel bir araştırmada ise Guliyev (2017), öğrencilerin “yaklaşma duygu gereksinimi” ile Eleştirel Ebeveyn ego durumu arasında negatif, Koruyucu Ebeveyn arasında pozitif; “kaçınma duygu gereksinimi” ile Eleştirel Ebeveyn ego durumu arasında pozitif, Koruyucu Ebeveyn arasında negatif ilişkiler bulmuştur. Wheeler (1981) ise, müzik terapisi ve psiko-terapi kuramları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; müzik yapma eyleminin spontane ve yaratıcı niteliklerinin, Çocuk ego durumunu etkinleştirmek için müzik terapistlerince kullanıldığını bildirmiştir. Wheeler ayrıca, çalgı öğrenmek için gerekli disiplini geliştirmek gerektiğinde Yetişkin ego durumunun; müziksel grup faaliyetlerini yürütmek ve başkalarına yön vermek gerektiğinde de Ebeveyn ego durumunun etkinleştirilebileceğini belirtmiştir.

TA ve müzik ilişkisini inceleyen çalışmaların bazı sonuçlarına dayanarak, TA kuramında tanımlanan ego durumlarının çalgı derslerinde farklı işlevlerle kullanılma potansiyeline sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çalgı derslerindeki iletişimde devreye giren ego durumlarının tespiti; sadece öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yönelik algılarının ve psikolojik konumlanmalarının açığa çıkmasını sağlamakla kalmayıp, bunların derslerde öğrencinin çalgısında gelişimi için amaçlı olarak kullanılma kapasitesini de ortaya koyabilir. Ayrıca, ego durumlarının ve transaksyonların belirlenmesiyle; iki kişinin katıldığı bireysel çalgı derslerindeki iletişimin niteliği hakkında fikir edinilebilecek, özellikle de iletişim çatışmaları açısından sahip olunan potansiyel belirlenebilecektir. Bu çerçevedeki saptamalar, derslerde önceden gerekli düzenlemelerin yapılması, gerekiyorsa önlemlerin alınması ve öğretmenlerce uygun davranışların öne çıkarılması yoluyla, olası iletişim sorunlarını aşmaya ve önlemeye önemli katkılar yapabilir.

Yukarıda oluşturulan kuramsal ve düşünsel bağlamda, araştırmamızın ana sorusu “Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde yürütülmekte olan çalgı derslerinde öğretmen ve öğrencilerin iletişimde kullandıkları *ego durumları* ve bunlara bağlı oluşan *transaksyonlar* nelerdir?” şeklinde formüle edilmiştir. Ayrıca ego durumlarının bazı sosyo-demografik ve çalgı çalmaya ilişkin değişkenlere göre fark gösterip göstermediğinin ve çalgı dersi başarısı ile arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Türkiye’de çalgı eğitiminde iletişimin kuramsal ve uygulamalı olarak ele alındığı araştırmaların eksikliği ve sınırlılığı göz önüne alındığında, araştırmamızın çalgı eğitiminde iletişim unsuruna dikkat çekmeye katkı getirmesi ve bu sahadaki çalışmaları teşvik etmesi de beklenmektedir.

## 2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma; çalgı öğretmenlerinin ve öğrencilerinin, bireysel çalgı derslerinde iletişim kurarken ağırlıklı olarak kullandıkları ego durumlarını belirlemek amacıyla “tarama modeli” kullanılarak yapılmıştır. Çalışma grubuna ve çalgı öğrenme-öğretme süreçlerine herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmaksızın, var olan durum saptanmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu; Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden birinde, 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılında görev yapan çalgı öğretmenleri ve bireysel çalgı derslerini alan öğrencileri oluşturmaktadır. Bu AGSL; bölgede yer alan kendi türündeki diğer liselere göre daha fazla öğretmen ve öğrenci sayısına sahip olması ve eğitimi verilen çalguların çeşitlilik göstermesi (Piyano, Keman, Viyola, Viyolonsel, Flüt, Bağlama, Ut) gerekçeleriyle seçilmiştir.

Araştırmada okulun tüm öğretmen (N=15) ve öğrencilerine (N=83) ulaşılmıştır. Öğretmenler grubunun %66,7'si kadın, %33,3'ü erkek öğretmenden oluşmakta olup; bu öğretmenlerin %53,3'ü 31 yaş ve altı, %46,7'si de 31 yaşın üzerindedir. Öğrencilerin %77,1'i kız, %22,9'u erkek öğrenciden oluşmakta olup; %3,1'i 15 yaşında, yine %3,1'i 16 yaşında, %27,7'si 17 yaşında ve %12,1'i de 18 yaşındadır. Araştırma bulguları sadece çalışma grubunu tanımlamakta olup, bulgular üzerinden genellemeye gidilmemiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, “Öğrenci Bilgi Formu”, “Öğretmen Bilgi Formu” ve “Ben Durumları Ölçeği” olmak üzere üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunların ilk ikisi, alan yazına dayanılarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu formlar; katılımcıların çeşitli sosyo-demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, medeni durum, kardeş sayısı, çalışma yılı vb.) ve çaldığı çalgular, çalgısını seçme biçimi, çalgı eğitimi alma süresi, ailede çalgı çalan kişiler vb. değişkenlerin saptanmasına yönelik sorular içermektedir.

“Ben Durumları Ölçeği”<sup>3</sup> Arı (1989) tarafından geliştirilmiş olup, insanı niteleyen 95 sıfattan oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanması esnasında, sıfat listesinden kişinin kendisini -veya değerlendirdiği kişiyi- tanımlayan sıfatları seçip işaretlemesi gerekmektedir. Bundan dolayı, ölçekteki her bir sıfattan sadece uygun olanlar işaretlenmektedir. Sıfat listelerinden oluşan ego durumları ölçekleri daha önce Williams & Williams (1980) gibi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ancak bu ölçekler kültürel farklardan dolayı işe koşulamadığından; Arı, bu ölçeklerdeki dışsal niteliklerden de yararlanarak Türk kültürüne uygun yeni bir ölçek geliştirmiştir. Arı'nın Türkçe sıfatları temel alarak oluşturduğu “Ben Durumları Ölçeği” nde yer alan alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları, EE için  $r = .95$ ; KE için  $r = .93$ ; Y için  $r = .96$ ; DÇ için  $r = .89$  ve UÇ için  $r = .91$  olarak bulunmuştur (Arı, 1989: 84). Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise,  $r = .87$ 'dir (a.g.e.: 85).

<sup>3</sup>Arı'nın (1989) ölçeği için “Ego Durumları Ölçeği” nitelemesi de kullanılmaktadır.



“Ben Durumları Ölçeği”, üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada geliştirilmiş olsa da; sadece sıfatlardan oluşan kısa tanımlı bir ölçek olması ve soyut işlemler aşamasında bulunan lise öğrencilerinin bu sıfatların anlamlarını kavrayabilecek bilişsel düzeyde olmaları sebepleriyle, lise öğrencilerine de uygulanabilir bir ölçek niteliğindedir. Veri toplama işleminden önce yaptığımız pilot uygulama da, ölçek sıfatlarının büyük çoğunluğunun (%87,68’inin) lise öğrencileri tarafından anlaşılabilirdiğini göstermiştir. Anlaşılması güç sıfatlar için ise açıklayıcı bir liste hazırlanarak bu güçlük giderilmiştir. Ayrıca Kaçar (2008), Keler (2008) ve Meşe (2016) de lise öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmalarda, Arı’nın ölçeğini sorunsuzca kullanabilmişlerdir.

Veri toplama sürecinde, yazılı izinler alındıktan sonra öncelikle “Ben Durumları Ölçeği”nde kullanılan sıfatların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla, denk bir lisede 15 kişi ile deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması sonunda; çalışma grubuna gerekli açıklamaları yapabilmek üzere anlaşılması güç bazı sıfatlar tespit edilip, bu sıfatlar ve anlamlarını içeren bir liste hazırlanmıştır. Ardından verilerin toplanmasına geçilmiş; seçilen AGSL’nin öğrenci ve öğretmenlerine araştırmanın amacı açıklanmış, formlar ve ölçekler tanıtılmış ve çalgı derslerinin bitiminde uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan, çalgı derslerindeki iletişimi göz önünde bulundurarak ölçeği doldurmaları ve bu sıfat listesinden uygun olan sıfatları seçip işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenler hem kendilerini hem de öğrencilerini, öğrenciler de hem kendilerini hem öğretmenlerini değerlendirerek; iki ayrı ölçek doldürmüşlerdir. Ölçeğin uygulanması sırasında bir araştırmacı katılımcıların yanında bulunmuş, anlaşılması güç sıfatlarda ve işlemlerde gereken açıklama ve destek sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

“Ben Durumları Ölçeği”nin kendine özgü puanlama ve hesaplama işlemleri bulunmaktadır ve bunlar sırasıyla şöyle özetlenebilir (Arı, 1989): Ölçekteki her sıfatın, her bir ego durumu için 0-4 arasında değişebilen beş ayrı standart değeri vardır. Ölçek verileri işlenirken, katılımcıların işaretlediği her sıfat bu standart beş puanla puanlanır. Ardından her bir ego durumu için toplam ham puanlar bulunup; bu puanlar, ilgili alt ölçeklerden elde edilebilecek en yüksek ham puana bölünür. Elde edilen bu puanlar toplanarak, toplam puan (M) bulunur. Alt ölçekler için elde edilen puanların her biri toplam puana bölünerek, katılımcının ego durumları puanları elde edilir. Arı, bu işlemleri aşağıdaki şekilde formülleştirmiştir (Arı, 1989: 88):

$$\text{Birinci Düzey: } \frac{XEE}{[\text{öA} \times EE]} = K_1 \quad \frac{XKE}{[\text{öA} \times KE]} = K_2 \quad \frac{XY}{[\text{öA} \times Y]} = K_3 \quad \frac{G \times DÇ}{[\text{öA} \times DÇ]} = K_4 \quad \frac{G \times UÇ}{[\text{öA} \times UÇ]} = K_5$$

$$\text{İkinci Düzey: } K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5 = M$$

$$\text{Üçüncü Düzey: } \frac{K_1}{M} = EE \text{ p} \quad \frac{K_2}{M} = KE \text{ p} \quad \frac{K_3}{M} = Y \text{ p} \quad \frac{K_4}{M} = DÇ \text{ p} \quad \frac{K_5}{M} = UÇ \text{ p}$$

Formüllerde yer alan simgelerin anlamları ise aşağıdaki gibidir (Arı, 1989: 88-89):

|  |   |
|--|---|
| <b>EE</b> =Deneğin işaretlediği sıfatların EE için toplam puanı                | <b>Y P</b> =Deneğin <u>BDÖ</u> 'nden aldığı Y ben durumu puanı                  |
| <b>[ÖA EE]</b> =Ölçeğin EE ben durumundan alınabilecek en yüksek puan (=177)   | <b>DÇ</b> =Deneğin işaretlediği sıfatların DÇ için toplam puanı                 |
| <b>EE P</b> =Deneğin <u>BDÖ</u> 'nden aldığı EE ben durumu puanı               | <b>[ÖA DÇ]</b> = Ölçeğin DÇ ben durumundan alınabilecek en yüksek puan (=180.2) |
| <b>KE</b> =Deneğin işaretlediği sıfatların KE için toplam puanı                | <b>DÇ P</b> =Deneğin <u>BDÖ</u> 'nden aldığı DÇ ben durumu puanı                |
| <b>[ÖA KE]</b> =Ölçeğin KE ben durumundan alınabilecek en yüksek puan (=215.8) | <b>UÇ</b> =Deneğin işaretlediği sıfatların UÇ için toplam puanı                 |
| <b>KE P</b> =Deneğin <u>BDÖ</u> 'nden aldığı KE ben durumu puanı               | <b>[ÖA UÇ]</b> =Ölçeğin UÇ ben durumundan alınabilecek en yüksek puan (=187.4)  |
| <b>Y</b> =Deneğin işaretlediği sıfatların Y için toplam puanı                  | <b>UÇ P</b> =Deneğin <u>BDÖ</u> 'nden aldığı UÇ ben durumu puanı                |
| <b>[ÖA Y]</b> =Ölçeğin Y ben durumundan alınabilecek en yüksek puan (=222.6)   |   |

\*BDÖ: Ben Durumları Ölçeği

Verilerin işlenmesi aşamasında; yukarıdaki formüller Excel programında kodlandıktan sonra, "Ben Durumları Ölçeği"nde işaretlenmiş olan sıfatların numaraları girilerek, katılımcıların ego durumu puanları bulunmuştur. Ardından SPSS programında veriler işlenmiş; öncelikle öğretmen ve öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmesine yönelik verilerin betimsel istatistikleri yapılmıştır. Ego durumlarının sosyo-demografik özelliklere ve çalgı çalmaya ilişkin değişkenlere göre fark gösterip göstermediğini saptayabilmek için, verilerin normal dağılım gösterdiği değişkenlerde parametrik testlerden Varyans Analizi (ANOVA) ve İlişkisiz Örneklem t-testi; normal dağılım göstermediği değişkenlerde ise non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Ego durumlarının cinsiyet değişkeni ile ilişkisi Spearman Korelasyon, çalgı dersi başarısı ile ilişkisi ise Pearson Korelasyon kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ego durumlarının çalgıya ilişkin değişkenlere göre farkı incelenirken; kişinin karşı taraftan algılanışını ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerin kendi ego durumları algısı değil, öğretmen algısına göre öğrenci ego durumları temel alınmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi ise  $p < 0.05$  olarak belirlenmiştir. Analizlerde farkın anlamlı çıktığı durumlarda etki büyüklüğü de hesaplanmış olup; Cohen's d formülüne göre etki büyüklüğü "küçük:  $d = .20$ , orta:  $d = .50$ , büyük:  $d = .80$ " (Cohen, 1988: 40) sınırları temel alınarak yorumlanmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları

Tablo 3.1'de sunulan betimsel istatistik sonuçları, öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerinde hemen her ego durumunu kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte; öğretmenler kendi algılarına göre ağırlıklı olarak Koruyucu Ebeveyn ( $\bar{X} = ,2325 \pm ,016$ ) ve

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kullandıkları Ego Durumları

| Değerlendiren kişiler |           | EE    | KE           | Y            | UÇ    | DÇ    |
|-----------------------|-----------|-------|--------------|--------------|-------|-------|
| Öğretmenler (N=15)    | $\bar{X}$ | ,1661 | <b>,2325</b> | <b>,2297</b> | ,1789 | ,1929 |
|                       | SS        | ,028  | ,016         | ,013         | ,027  | ,039  |
| Öğrenciler (N=83)     | $\bar{X}$ | ,1734 | <b>,2246</b> | <b>,2247</b> | ,1839 | ,1935 |
|                       | SS        | ,036  | ,023         | ,014         | ,014  | ,022  |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Yetişkin ( $\bar{X} = ,2297 \pm ,013$ ), en az olarak da Eleştirel Ebeveyn ( $\bar{X} = ,1661 \pm ,028$ ) ego durumlarını kullanmaktadırlar. Öğrencilerinin algısına göre ise; öğretmenler ağırlıklı olarak Yetişkin ( $\bar{X} = ,2247 \pm ,014$ ) ve Koruyucu Ebeveyn ( $\bar{X} = ,2246 \pm ,023$ ), en az olarak da Eleştirel Ebeveyn ( $\bar{X} = ,1734 \pm ,036$ ) ego durumlarını kullanmaktadırlar.

#### 3.2. Öğrencilerin Kullandıkları Ego Durumları

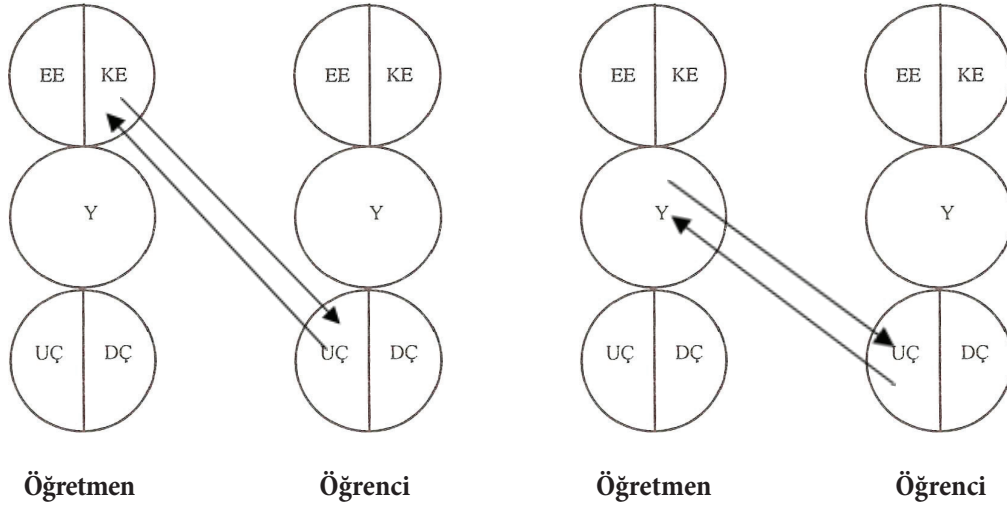
Tablo 3.2'de sunulan betimsel istatistik sonuçları, öğrencilerin öğretmenleri ile iletişimlerinde hemen her ego durumunu kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte; öğrenciler kendi algılarına göre ağırlıklı olarak Koruyucu Ebeveyn ( $\bar{X} = ,2265 \pm ,023$ ), en az olarak da Eleştirel Ebeveyn ( $\bar{X} = ,1639 \pm ,031$ ) ego durumlarını kullanmaktadırlar. Öğretmenlerinin algısına göre ise; öğrenciler ağırlıklı olarak Uygulu Çocuk ( $\bar{X} = ,2117 \pm ,043$ ), en az olarak da Eleştirel Ebeveyn ( $\bar{X} = ,1709 \pm ,04$ ) ego durumlarını kullanmaktadırlar.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Kullandıkları Ego Durumları

| Değerlendiren kişiler |           | EE    | KE           | Y     | UÇ           | DÇ    |
|-----------------------|-----------|-------|--------------|-------|--------------|-------|
| Öğrenciler (N=83)     | $\bar{X}$ | ,1639 | <b>,2265</b> | ,2133 | ,1867        | ,2097 |
|                       | SS        | ,031  | ,023         | ,016  | ,021         | ,031  |
| Öğretmenler (N=15)    | $\bar{X}$ | ,1709 | ,2094        | ,2078 | <b>,2117</b> | ,2002 |
|                       | SS        | ,04   | ,028         | ,026  | ,043         | ,048  |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

### 3.3. Öğretmen-Öğrenci İletişiminde Oluşan Transaksiyonlar



Şekil 3.1. Öğretmen-Öğrenci Arasında Gerçekleşen Tamamlayıcı Transaksiyon

Ego durumlarına ilişkin bulgular; öğrencilere göre öğretmenlerin Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn, öğretmenlere göre öğrencilerin ise Uygulu Çocuk ego durumlarını ağırlıklı olarak kullandıklarını ortaya koymuştur. Buradan hareketle; öğretmen-öğrenci iletişimde Yetişkin-Uygulu Çocuk/Uygulu Çocuk-Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn-Uygulu Çocuk/Uygulu Çocuk-Koruyucu Ebeveyn *tamamlayıcı transaksiyonunun* gerçekleştiği saptanmıştır (bkz. Şekil 3.1).

### 3.4. Öğretmenlerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri ve Ego Durumları

Öğretmenlerin kendi ego durumu algılarının *cinsiyet* değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için, Mann-Whitney U Testi yapılmıştır (bkz. Tablo 3.3). Test sonuçları cinsiyet bakımından anlamlı bir farka işaret etmemekle birlikte; Koruyucu Ebeveyn alt ölçeğinde  $p=,05$  bulunması sebebiyle ( $U= -1,961$ ,  $p=,05$ ), ilişki analizi yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Spearman Korelasyon Analizi sonucunda, cinsiyet ile Koruyucu Ebeveyn ego durumu arasında, erkekler lehine pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmışsa da ( $r_s=0,524$ ,  $p=,045$ ); etki büyüklüğü düşüktür ( $d=,45$ ). Ayrıca, kadınlar Koruyucu Ebeveyn ile aynı ağırlıkta Yetişkin ego durumunu da kullanmaktadırlar.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Cinsiyeti ve Ego Durumu Algıları

| Cinsiyet | Erkek (n=5) |     | Kadın (n=10) |     | U      | 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 | -0,981 | ,327 |
| UÇ       | ,18         | ,01 | ,18          | ,03 | -,123  | ,902 |
| DÇ       | ,20         | ,04 | ,19          | ,04 | -,245  | ,806 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.4'de de görüldüğü gibi; öğretmenlerin kendi ego durumu algılarının *yaşa* göre farkını saptamak üzere Mann-Whitney U Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Yaşı ve Ego Durumu Algıları

| Yaş | 31 ve ↓(n=8) |     | 32 ve ↑(n=7) |     | U      | 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 | -0,579 | ,562 |
| UÇ  | ,18          | ,01 | ,18          | ,04 | -,232  | ,817 |
| DÇ  | ,20          | ,03 | ,19          | ,05 | ,000   | 1,00 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.5'de de görüldüğü gibi; öğretmenlerin kendi ego durumu algılarının *medeni duruma* göre farkını saptamak üzere Mann-Whitney U Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Ego Durumu Algıları

| Medeni durum | Evli (n=9) |     | Bekâr (n=6) |     | U      | 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 | -0,826 | ,409 |
| UÇ           | ,19        | ,03 | ,17         | ,02 | -1,180 | ,238 |
| DÇ           | ,18        | ,05 | ,20         | ,02 | -0,590 | ,555 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.6'da da görüldüğü gibi; öğretmenlerin kendi ego durumu algılarının *çocuk sahibi olma durumuna* göre farkını saptamak üzere Mann-Whitney U Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ve Ego Durumu Algıları

| Çocuk sahibi | Yok (n=9) |     | Var (n=6) |     | U      | 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 | -0,944 | ,345 |
| DÇ           | ,20       | ,02 | ,18       | ,06 | -0,708 | ,479 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.7'de de görüldüğü gibi; öğretmenlerin kendi ego durumu algılarının *öğrenim duruma* göre farkını saptamak üzere Mann-Whitney U Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu ve Ego Durumu Algıları

| Öğrenim durumu | Lisans (n=6) |     | Yüksek Lisans (n=9) |     | U      | p    |
|----------------|--------------|-----|---------------------|-----|--------|------|
|                | $\bar{X}$    | SS  | $\bar{X}$           | SS  |        |      |
| EE             | ,16          | ,03 | ,17                 | ,03 | -0,826 | ,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 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.8'de de görüldüğü gibi; öğretmenlerin kendi ego durumu algılarının çalışma süresine göre farkını saptamak üzere Mann-Whitney U Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Çalışma Süresi ve Ego Durumu Algıları

| Çalışma süresi | 10 ve ↓(n=8) |     | 11 ve ↑(n=7) |     | U      | 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 | -0,590 | ,555  |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

### 3.5. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri ve Ego Durumları

Tablo 3.9'da da görüldüğü gibi; öğrencilerin kendi ego durumu algılarının *yaşa* göre farkını saptamak üzere Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.9. Öğrencilerin Yaşı ve Ego Durumu Algıları

| Yaş | 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 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.10'da da görüldüğü gibi; öğrencilerin kendi ego durumu algılarının *cinsiyete* göre farkını saptamak üzere İlişkisiz Örneklem t Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.10. Öğrencilerin Cinsiyeti ve Ego Durumu Algıları

| Cinsiyet | Erkek (n=19) |     | Kız (n=64) |     | t      | sd | p    |
|----------|--------------|-----|------------|-----|--------|----|------|
|          | $\bar{X}$    | SS  | $\bar{X}$  | SS  |        |    |      |
| EE       | ,17          | ,02 | ,16        | ,03 | -1,027 | 81 | ,308 |
| KE       | ,22          | ,02 | ,23        | ,02 | 1,195  |    | ,236 |
| Y        | ,21          | ,01 | ,21        | ,02 | ,853   |    | ,396 |
| UÇ       | ,19          | ,02 | ,19        | ,02 | -1,069 |    | ,288 |
| DÇ       | ,21          | ,03 | ,21        | ,03 | ,442   |    | ,660 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.11'de de görüldüğü gibi; öğrencilerin kendi ego durumu algılarının *kardeş sayısına* göre farkını saptamak üzere Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.11. Öğrencilerin Kardeş Sayısı ve Ego Durumu Algılar

| Kardeş sayısı | Yok (n=6) |     | 1 tane (n=31) |     | 2 tane (n=27) |     | 3 tane (n=12) |     | 4 ve ↑ (n=7) |     | sd | X <sub>KW</sub> | p    |
|---------------|-----------|-----|---------------|-----|---------------|-----|---------------|-----|--------------|-----|----|-----------------|------|
|               | $\bar{X}$ | SS  | $\bar{X}$     | SS  | $\bar{X}$     | SS  | $\bar{X}$     | SS  | $\bar{X}$    | SS  |    |                 |      |
| EE            | ,15       | ,03 | ,17           | ,03 | ,17           | ,03 | ,15           | ,03 | ,16          | ,03 | 4  | 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 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.12'de de görüldüğü gibi; öğrencilerin kendi ego durumu algılarının *anne öğrenim durumuna* göre farkını saptamak üzere Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.12. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumu ve Ego Durumu Algıları

| Anne öğrenim durumu | İlkokul (n=17) |     | İlköğretim (n=32) |     | Lise (n=29) |     | Lisans (n=5) |     | sd | X <sub>KW</sub> | p    |
|---------------------|----------------|-----|-------------------|-----|-------------|-----|--------------|-----|----|-----------------|------|
|                     | $\bar{X}$      | SS  | $\bar{X}$         | SS  | $\bar{X}$   | SS  | $\bar{X}$    | SS  |    |                 |      |
| EE                  | ,16            | ,04 | ,16               | ,02 | ,17         | ,04 | ,14          | ,02 | 3  | 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 |    | 1,201           | ,753 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.13'de de görüldüğü gibi; öğrencilerin kendi ego durumu algılarının *baba öğrenim durumuna* göre farkını saptamak üzere Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.13. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu ve Ego Durumu Algıları

| Baba öğrenim durumu | İlkokul (n=7) |     | İlköğretim (n=28) |     | Lise (n=36) |     | Lisans (n=12) |     | sd | $X_{KW}$ | p    |
|---------------------|---------------|-----|-------------------|-----|-------------|-----|---------------|-----|----|----------|------|
|                     | $\bar{X}$     | SS  | $\bar{X}$         | SS  | $\bar{X}$   | SS  | $\bar{X}$     | SS  |    |          |      |
| EE                  | ,16           | ,03 | ,16               | ,02 | ,17         | ,03 | ,17           | ,04 | 3  | 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 |    | 1,707    | ,635 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

### 3.6. Çalgıya İlişkin Değişkenler ve Öğrencilerin Ego Durumları

Tablo 3.14'de yer alan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre; öğrencilerin ego durumları, *çaldığı çalgıyı seçme biçimine* göre anlamlı fark göstermektedir ( $X_{KW} (sd=2, n=83) =7,512, p=,023, p < ,05$ ). Araştırmaya katılan öğrencilerin %62,65'i çalgısını kendisi seçmiştir. Çalgısını kendi isteğiyle seçen öğrenciler, Uygulu Çocuk ego durumunu daha az kullanmaktadırlar. Çalacağı çalgıyı kendi isteği ile seçmenin UÇ ego durumuna etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir ( $d=,63$ ).

Tablo 3.14. Öğrencilerin Çalgısını Seçme Biçimi ve Ego Durumları

| Çalgı seçme biçimi | Kendi istedi (n=52) |     | Seçmek zorunda kaldı (n=8) |     | Öğretmeni önerdi (n=23) |     | sd | $X_{KW}$ | p    |
|--------------------|---------------------|-----|----------------------------|-----|-------------------------|-----|----|----------|------|
|                    | $\bar{X}$           | SS  | $\bar{X}$                  | SS  | $\bar{X}$               | SS  |    |          |      |
| EE                 | ,17                 | ,04 | ,18                        | ,03 | ,18                     | ,04 | 2  | 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 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.15'de de görüldüğü gibi; öğrencilerin ego durumlarının *aile bireylerinin çalgı çalma durumuna* göre farkını saptamak üzere Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.15. Aile Bireylerinin Çalgı Çalma Durumu ve Ego Durumları

| Aile bireylerinin çalgı çalma durumu | Yok (n=52) |     | Eğitim alarak çalan (n=11) |     | Eğitim almadan çalan (n=20) |     | sd | $X_{KW}$ | p    |
|--------------------------------------|------------|-----|----------------------------|-----|-----------------------------|-----|----|----------|------|
|                                      | $\bar{X}$  | SS  | $\bar{X}$                  | SS  | $\bar{X}$                   | SS  |    |          |      |
| EE                                   | ,17        | ,04 | ,17                        | ,03 | ,18                         | ,03 | 2  | 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 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk



Tablo 3.16'da da görüldüğü gibi; öğrencilerin ego durumlarının *çaldıkları çalgıya* göre farkını saptamak üzere Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.16. 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 | 0,726 | ,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 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Tablo 3.17'de de görüldüğü gibi; öğrencilerin ego durumlarının *çalgi eğitimi alma süresine* göre farkını saptamak üzere Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 3.17. Öğrencilerin Çalgı Eğitimi Alma Süresi ve Ego Durumları

| Çalgı eğitimi alma süresi | 1 yıl (n=15) |     | 2 yıl (n=18) |     | 3 yıl (n=20) |     | 4 yıl (n=20) |     | 5 yıl ve üstü (n=10) |     | 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 | 1,156 | ,337 |
| KE                        | ,25          | ,02 | ,22          | ,02 | ,23          | ,03 | ,23          | ,03 | ,22                  | ,02 | ,864  | ,489 |
| Y                         | ,23          | ,01 | ,22          | ,01 | ,23          | ,02 | ,22          | ,02 | ,23                  | ,01 | ,978  | ,424 |
| UÇ                        | ,19          | ,01 | ,18          | ,01 | ,18          | ,02 | ,18          | ,01 | ,18                  | ,01 | ,391  | ,815 |
| DÇ                        | ,19          | ,01 | ,19          | ,02 | ,20          | ,02 | ,20          | ,01 | ,19                  | ,02 | 1,733 | ,151 |

\*EE=Eleştirel Ebeveyn, KE= Koruyucu Ebeveyn, Y=Yetişkin, UÇ= Uygulu Çocuk, DÇ=Doğal Çocuk

Öğrencilerin ego durumları ve dönem sonu çalgı dersi notları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre ise, pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Piyano ders başarı notu yüksek olanların Yetişkin ( $r = ,324$ ;  $p = ,003$ ,  $p < ,05$ ) ego durumunu, diğer çalgı derslerindeki başarı notları yüksek olanların ise Koruyucu Ebeveyn ( $r = ,408$ ;  $p = ,000$ ,  $p < ,05$ ) ve Yetişkin ( $r = ,405$ ;  $p = ,000$ ,  $p < ,05$ ) ego durumlarını daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın yapıldığı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde, *çalgi derslerinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak kullandıkları ego durumlarına* ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algılamaları aynı yöndedir: Öğretmenlerin, hem kendi hem de öğrencilerinin değerlendirmelerine göre çalgı derslerinde ağırlıklı olarak Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin, en az olarak da Eleştirel Ebeveyn ego durumlarını kullandıkları saptanmıştır. Keçeci'nin (2007b) üniversite düzeyinde yaptığı çalışmaya göre; öğretim elemanları, kendi öz değerlendirmelerine göre Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin, öğrenci değerlendirmelerine göre ise Yetişkin ego durumlarını ağırlıklı olarak kullanmaktadırlar. Diğer taraftan Akbağ ve Deniz (2003), yine üniversite öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algılarını TA çerçevesinde inceledikleri çalışmada; idealize

edilmiş öğretim elemanının ağırlıklı olarak Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego durumlarını kullanmasının düşünüldüğünü, var olan/gerçek öğretim elemanlarının ise ağırlıklı olarak Eleştirel Ebeveyn ego durumunu kullandığını saptamışlardır. Araştırmamızda ulaşılan sonuç; Keçeci'nin tespitlerinin yanı sıra, Akbağ ve Deniz'in ideal öğretim elemanı ego durumuna ilişkin bulgusuyla da paralellik göstermektedir. Elde edilen bu sonucun Türk toplum yapısıyla ilişkili olabileceği; diğer bir ifadeyle, Türk toplumunun geleneksel yapısını yansıtmakta olduğu söylenebilir. Türk toplumu ile ilgili yapılan araştırmalar, kolektivist (toplulukçu) bir yapısı olduğunu ortaya koymaktadır (Çukur, de Guzman ve Carlo, 2004; Kozan, 1993; Varan, 2005). Kolektivist yapı; yakın ilişkiler kurma, koruma, gözetme, grup uyumunun bireysel uyumdan daha önemli olması vb. özellikleri içermektedir (Kozan ve Ergin 1998; Tan Şahin, 2007). Türk kültüründe bir başkasını ayıplama ve rencide etme, genellikle beğenilmeyen özellikler olarak belirtilmekte; Varan ve çalışma arkadaşlarının (2008) vurguladığı gibi, ebeveynlerin kabul etme tutumları eleştirmenin önüne geçmektedir. Çalgı öğretmenlerinin öğrencileri kollayıcı ve destekleyici bir biçimde Koruyucu Ebeveyn ego durumunu kullanmaları ve öğrencilerini rencide edebilecek eleştirel tutum ve davranışlardan kaçınmaları bu yapıya uygun davranışlar olarak açıklanabilir. Ayrıca, bireyci batı toplumlarında Ebeveyn yanı sıra Yetişkin ego durumunun da desteklendiği bilgisinden hareketle (Akkoyun, 1995); öğretmenlerin Koruyucu Ebeveyn ile beraber Yetişkin ego durumunu da sergilemeleri, kültürümüzün toplulukçu yapı ile bireyci bir yapı arasında yer aldığı ya da geçiş yaşadığı yönündeki görüşlerle (Öner ve Yılmaz, 2001) paralellik gösterebilir.

Çalgı derslerinde *öğrencilerin ağırlıklı olarak kullandıkları ego durumları*; kendi görüşlerine göre Koruyucu Ebeveyn, öğretmenlerinin görüşlerine göre ise Uygulu Çocuk olarak bulunmuştur. Her iki tarafın algılamalarına göre, öğrencilerin en az kullandıkları ego durumu Eleştirel Ebeveyn'dir. Keler (2008) de liseli ergenlerle yaptığı çalışmada, benzer şekilde öğrencilerin kendilerine göre ağırlıklı olarak Koruyucu Ebeveyn, en az olarak Eleştirel Ebeveyn ego durumunu kullandıklarını belirlemiştir. Yürütülen bazı çalışmalarda; kadınlarda Koruyucu Ebeveyn ve Uygulu Çocuk (Tüfekçi, 2008), bazılarında ise Uygulu Çocuk (Kaçar, 2008; Keler, 2008; Şamatacı, 2013) ego durumunun anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmamızda, çalışma grubunun %77'sini kız öğrencilerin oluşturduğu dikkate alındığında; Koruyucu Ebeveyn ego durumuna ilişkin bulgu, cinsiyet değişkenine bağlanabilir. Öte yandan, öğretmenlerin öğrencilerin ağırlıklı olarak Uygulu Çocuk ego durumunu kullandıklarını görmeleri, Akbağ ve Deniz (2003), Kaçar (2008) ve Keler'in (2008) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmamızda ulaşılan bulgu, öğretmenlerin öğrencilerini kendilerinden istenen veya beklenen davranışları gerçekleştiren bireyler olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Bu sonuç eğitim sistemimizde hakim olan anlayışlara bağlanabilir. Şöyle ki; birçok eğitim sisteminde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de öğrencilerden öğretmen tarafından verilen görevleri yapması, yönergeleri izlemesi ve var olan normlara uygun bir şekilde davranması beklenmektedir (Atıcı, 2001). Böylece, öğretmenlerin öğrencilerin ego durumlarına ilişkin algıları, geleneksel eğitim anlayışındaki rollerin bir uzantısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca; ağırlıklı olarak kız öğrencilerin yer aldığı çalışmada, toplumsal cinsiyet rollerinin de bu sonuca katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen ego durumlarında öğretmen ve öğrencilerin algıları birbiriyle örtüşürken; öğrenci ego durumlarında iki tarafın algıları çelişmekte, öğrenciler öz değerlendirmelerinde öğretmenlerinden farklı olarak, derslerde çoğunlukla Koruyucu Ebeveyn ego durumunu kullandıklarını düşünmektedirler. Bu durum çeşitli sebeplere bağlanabilir: Bunlardan birincisi, öğrencilerin kendilerini değerlendirirken nesnel bir yaklaşımdan uzaklaşmış olabilecekleri ihtimalidir. Kağıtçıbaşı, böyle bir sübjektiviteyi “olumluluk yanılgısı” (Kağıtçıbaşı, 2003: 225) olarak tanımlamakta ve bu kavramı, bireyin kendisi hakkında olumsuzdan çok olumlu değerlendirmeler yapma eğilimi olarak açıklamaktadır. Olumlu düşünme, dışa dönük birey olma ve olumsuz özelliklerini azaltma yönünde çaba sarf eden ergenlerin (Eryılmaz, 2010); kişisel değerlendirmelerinde olumluluk yanılgısına düşmüş olabilecekleri söylenebilir. İkinci sebep, sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1986) bağlamında açıklanabilir: Yetişkinleri izleyerek aktif gözlem yoluyla davranış oluşturan ergenler, öğretmenlerini model alıyor olabilirler. Bu durumda, kendilerini onlarla özdeşleştirme ve onlar gibi davranma eğilimi gösteren öğrencilerin ego algıları da bundan etkilenebilir. Üçüncü bir ihtimal ise; öğrencilerin ölçeği cevaplama esnasında ders bağlamındaki iletişimi düşünerek yanıtlamak yerine, genel bir bakış açısıyla yaklaşp günlük yaşamdaki duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını dikkate alarak yanıtlamış olabilecekleridir.

Araştırmamızda, çalgı derslerindeki öğretmen-öğrenci iletişiminde Koruyucu Ebeveyn-Uygulu Çocuk/Uygulu Çocuk-Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin-Uygulu Çocuk/Uygulu Çocuk-Yetişkin *tamamlayıcı transaksyonunun* gerçekleştiği saptanmıştır. Tamamlayıcı transaksyonların oluşması, kişilerarası iletişimin çok az veya hiçbir çatışma olmadan sürmesini sağladığından (Akkoyun, 2007); bu sonuç araştırmanın yapıldığı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde çalgı derslerindeki iletişimin niteliği, sürekliliği, etkililiği ve işlevselliği açısından ipuçları vermekte, bireysel derslerde olumlu iletişim ve etkileşim ortamlarının sağlanmış olduğunu düşündürmektedir.

Çalgı öğretmenlerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve ego durumu algıları; *yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, öğrenim durumu ve çalışma süresi* değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Keçeci (2007b) de araştırmasında, hemşirelik eğitimi veren öğretmenlerin yaşı, çocuk sahibi olma durumu gibi değişkenler ile ego durumları arasında anlamlı bir fark saptamamış; ancak öğretim üyelerinin çalışma yılları ile öğrenciye göre ego durumları arasında anlamlı fark saptamıştır. Elinizdeki bu çalışmada çalışma süresine göre fark tespit edilememiş olması; öğretmenlerin çalışma yılı farklarının, Keçeci'nin araştırma grubundakilere göre daha düşük olmasına bağlanabilir. Araştırmamızda *cinsiyet* değişkeninde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamakla birlikte; etki büyüklüğü düşük olsa da, Koruyucu Ebeveyn ego durumunda erkekler lehine pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin ağırlıklı olarak Koruyucu Ebeveyn ego durumunu kullanması; erkeklerin koruyucu, kollayıcı, geçindirici vb. kimlik özelliklerinin (Demren, 2003) bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bulgular, kadın öğretmenlerin Koruyucu Ebeveyn yanı sıra Yetişkin ego durumunu da eşit oranda sergilediklerini göstermiştir. Bu tespit, ülkemizde kadınların iş hayatına gittikçe daha fazla girmeleri ve böylece geleneksel rollerinden sıyrılmaya başlamalarına (Gönüllü ve İçli, 2001); buna bağlı olarak da erkek egemen bir toplumda günlük yaşamın sorunsallarıyla baş etmede erkeklere kıyasla daha fazla strateji geliştirmek ve çözüm üretmek zorunda kalmaları nedeniyle

Yetişkin ego durumuna daha fazla başvurularına bağlanabilir. Bu bulgu; kadın öğretmenlerin gerçek duruma odaklandıkları, nesnel verileri işleyerek problem çözmeye çalıştıkları, daha ras-yonel ve mantıklı bir ego durumu ile iletişime katıldıkları yönünde ipuçları vermektedir.

Çalgı öğrencilerinin ego durumu algıları da; *yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babalarının öğrenim durumu* değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Araştırmamızda; özellikle kardeş sayısı değişkeninin ego durumlarını etkileyebileceği önyargısı oluşmuş olsa da, araştırma sonucunda bu yönde bir bulgu elde edilmemiştir. Öğrencilerin iletişim becerilerini, duygularını, davranışlarını ve hatta başarılarını etkileme potansiyeli oldukça yüksek olan kardeş sayısı değişkeninin (Gaskar ve Özyazıcıoğlu, 2014; Gelbal, 2008; Kapçı ve diğ., 2009; König, 2008; Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008) neden fark yaratmadığı veya bu mekanizmaların müzik eğitimi alan ergenlerde nasıl işlediği, tarafımızdan başlı başına bir araştırmada derinlemesine incelenmesi gereken bir husus olarak görülmekte ve bu yönde araştırma yapılması önerilmektedir.

Öğrencilerin ego durumları *aile bireylerinin çalgı çalma durumu, çaldıkları çalgılar ve çalgı eğitimi alma süresi* değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiş; sadece öğrencilerin *çaldıkları çalgıyı seçme biçimine* göre anlamlı fark bulunmuştur. Çaldığı çalgıyı kendi isteğiyle seçen öğrenciler, Uygulu Çocuk ego durumunu daha az kullanmaktadır. Kaçar (2008), lise öğrencilerinin karar stratejileri ve TA ego durumları arasındaki ilişkiyi araştırmış; bağımlı karar verme stratejisi kullanan öğrencilerin en çok Uygulu Çocuk, mantıklı/sistemik karar verme stratejisini kullanan grubun da Yetişkin ego durumu özelliği taşıdığını belirlemiştir. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar, Kaçar'ın (2008) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Derin (2007) tarafından yürütülen bir araştırmada ise, AGSL'deki öğrencilerin %53'ünün çaldığı çalgıyı isteyerek seçmediği için başarısız oldukları ifade edilmiştir. Bu durum göz önüne alındığında, öğrencilerin çaldığı çalgıyı kendisinin seçmesinin iletişim sürecine olumlu katkıları olabileceği; araştırmamızda tespit edilen ego durumları ve transaksyonların olumlu nitelik taşımalarının başlıca sebeplerinden birisinin de öğrencilerin çoğunluğunun çaldığı çalgıyı kendisinin seçmesi olabileceği düşünülmektedir. Bu yöndeki uygulamalar; isteyerek seçilen çalgıya daha fazla çalışılacağı varsayımından hareketle, ders başarısını da artırabilir.

Öğrencilerin dönem sonu *çalgı dersi notları* ile ego durumları ilişkisine bakıldığında; Piyanonotları yüksek olan öğrencilerin Yetişkin, diğer çalgı notları yüksek olanların ise Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego durumlarını daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Bu tespit, araştırmamızdaki diğer olumlu değerlendirmeleri doğrular nitelikte olup; ders başarısı yüksek öğrencilerin amaçlı olarak çalışmalarına eğildiğini ve güncel duruma odaklanarak yapılması gerekenlere yoğunlaştığını düşündürmektedir.

Tüm bu sonuçlara dayanarak; araştırmanın yapıldığı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesindeki çalgı derslerinde kullanılan ego durumlarının ve oluşan transaksyonların, öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimini olumlu yönde etkileyecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç, çalgı derslerinde öğrencilerin özellikle motivasyon, egzersiz gücü ve azmi ile performans başarısını etkileyecek olan öğretmen-öğrenci iletişiminin, olumlu bir atmosferde sürdürülmesiyle ilgili ipuçları vermektedir. Bu bağlamda; araştırmanın yapıldığı okulda, bireysel ders formatında yürütülen

çalğı derslerinde öğretmen ve öğrencilerin yaşaması muhtemel olan iletişim çatışmalarının oluşmasının, kontrolsüz seyrinin ve yoğunluğunun düşük olacağı yorumlanmaktadır.

Araştırmamız sadece bir okulda yapıldığından ve öznel değerlendirmeler nedeniyle psikolojik boyut taşıdığından, bu bulguların başka çalgı derslerine ve benzer gruplara genellenmesi uygun olmayacaktır. Ancak, bu araştırma sonuçları bireysel çalgı derslerindeki iletişim bağlamında önemli ipuçları verdiği için; bazı çıkarımlar yapılması ve öneriler getirilmesi mümkündür. İletişim sorunlarının ve çatışmalarının yaşandığı bireysel çalgı derslerinde, ego durumları analizi yoluyla öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yönelik algıları saptanarak; çatışmaların kökeninde, birbirleri karşısında devreye giren ego durumlarının rolünün olup olmadığı incelenebilir. Yine, transaksyonların saptanması; mesajı iletme ve mesajı açılma esnasında oluşabilecek problem noktalarının bilinçli bir şekilde irdelenmesi yoluyla çözüm üretilmesine katkı sağlayabilir. Ebeveyn ego durumu müzik çalışmalarında liderlik gerektiren durumlarda önerildiğinden (Wheeler, 1981) ve etkili bir eğitim ortamında Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego durumlarının kullanılması vurgulandığından (Akbağ ve Deniz, 2003; Keçeci, 2007b), öğretmenlerin çalgı derslerinde bu ego durumlarına sık başvurmaları önerilebilir. Wheeler (1981) tarafından çalgı öğrenmede disiplin için tavsiye edilen, Akbağ ve Deniz'in (2003) ideal öğrenci tanımında yer bulan ve araştırmamızda öğrencilerin çalgı seçimi kararlarında ve ders notlarında olumlu rolü saptanan Yetişkin ego durumunun; çalgı derslerinde, dağınık ve düzensiz çalışma alışkanlığı olan öğrencilerde amaçlı olarak teşvik edilerek yapılandırılması önerilir. Bu çerçevede; Freed (1971, 1976)'in çocuk ve gençleri anlamaya, yaşa özgü ihtiyaçlarını betimlemeye, TA bağlamında iletişime ilişkin özelliklerini ve durumlarını ortaya koymaya yardımcı olacak çalışmalarından yararlanılabilir. Bu bağlamda; öğrencilere olumlu alışkanlıklar kazandırmak üzere, çalgı pedagogları ve TA terapistleri ile ortak araştırma projeleri geliştirilebilir. Yine, "özgünlük" ve "yaratıcılık" gibi özellikleri içinde barındırması sebebiyle sanat eğitiminde ihtiyaç duyulan Doğal Çocuk ego durumunun öğrencilerde az görülme nedenleri, gelecekte yapılacak araştırmalarda ele alınabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbağ, M. ve Deniz, L. (2003). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları: transaksyonel analiz açısından bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 263-293.
- Akkoyun, F. (1995). Transaksyonel analiz ve yetişkin olmak. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-11.
- Akkoyun, F. (2007). Psikolojide işlemsel çözümleme yaklaşımı. *Transaksyonel analiz*. Ankara: Nobel.
- Arı, R. (1989). Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin ben durumlarına, atılgnlık ve uyum düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arnold, M. (1975). *Music therapy in a transactional analysis setting*. *Journal of Music Therapy*, 12(3), 104-120.
- Atabek, M. (1998). Eğitim ve beden dili. *Öğretmen Dünyası*, 19(226), 29-31.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (28), 483-499.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy a systematic individual and social psychiatry*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1966). *Games people play. The psychology of human relationships*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1975). *What do you say after you say hello? The psychology of human destiny*. London: Corgi Books.
- Bullard, E. (2011). *Music therapy as an intervention for inpatient treatment of suicidal ideation*. *Qualitative Inquiries in Music Therapy*, (6), 75-121.
- Buntak, I. (2015). *Nonverbale kommunikation im unterricht (Yayımlanmamış Diploma Tezi)*. Zagreb Üniversitesi, Zagreb.
- Cada, S. (1999). *Von der kunst der paedagogischen kommunikation. Üben und Musizieren*, (4), 6-12.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Baskı, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çukur, C.Ş., De Guzman, M.R. ve Carlo, G. (2004). 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), 613-634.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demren, Ç. (2003). Erkeklik, ataerkillik ve iktidar ilişkileri. A. Akın (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet, Sağlık ve Kadın içinde* (s. 33-44). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Der Spiegel. (1967). *Gesellschaft-Psychologie. Gebotene spiele*. (21), 143-148.
- Derin, U. Y. (2007). Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı seçim yöntemi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 81-88.
- Freed, A. M. (1971). *TA for kids*. Sacramento: Jalmar Press.
- Freed, A. M. (1976). *TA for teens and other important people*. Sacramento: Jalmar Press.
- Gaskar, S. ve Özyazıcıoğlu, N. (2014). Anadolu sağlık meslek lisesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Güncel Pediatri Dergisi*, (1), 20-25.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 1-13.
- Glöckner, A., Marona, K., Becker, A., Schmid, B. et al. (2011). *Was ist transaktionsanalyse? Konstanz: Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse*.

- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev.: E. Aksay ve B. Özkan). İstanbul: YA-PA.
- Gönüllü, M. ve İçli, G. (2001). Çalışma yaşamında kadınlar: aile ve iş ilişkileri. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 81-100.
- Guliyev, E. (2017). *Müzik bölümü öğrencilerinin duygu gereksinimleri ve kişilik özellikleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hay, J. (2015). *Eğitmenler için transaksyonel analiz*. (Çev.: Olca Sürgevil Dalkılıç). Ankara: Nobel.
- Herbst, S. (2014). *Sprache im instrumentalunterricht. Eine untersuchung über inhalt und funktion mündlicher kommunikation im klavierunterricht* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dortmund Teknik Üniversitesi, Dortmund.
- Hofer, M. (2000). *Nonverbale kommunikation im instrumentalunterricht. Üben und Musizieren*, (5), 12-18.
- Kaçar, B. (2008). *Lise öğrencilerinin karar stratejileri ve transaksyonel analiz ego (ben) durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahler, T. (1978). *Transactional analysis revisited*. Little Rock, AR: Human Development Publications.
- Kapçı, E.G., Uslu, R.İ., Akgün, E. ve Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Keçeci, A. (2007a). *Hemşirelik eğitiminde iletişime yeni bir yaklaşım: transaksyonel analiz*. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-12. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/214/255> (Erişim tarihi: 15.03.2017).
- Keçeci, A. (2007b). *Hemşirelik yüksekokulu öğrencileri ve öğretim üyeleri arasındaki iletişimin transaksyonel analiz ego durumları açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Keler, H. (2008). *Liseli ergenlerin transaksyonel analiz ego durumları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara, Üniversitesi, İstanbul.
- Klier, J. (1998). *Liebe, hass, furcht, zuneigung, demütigung. Zum gefaehrlichen verhaeltnis zwischen lehrer und schüler. Üben und Musizieren*, (2), 6-11.
- Kozan, M.K. (1993). *Cultural and industrialization level influences on leadership attitudes for Turkish managers*. *International Studies of Management and Organization*, 23(3), 7-17.
- Kozan, M.K. ve Ergin, C. (1998). *Preference for third party help in conflict management in the United States and Turkey*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(4), 525-539.
- König, K. (2008). *Brüder und schwestern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Köseler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kurkul, W.W. (2007). *Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction*. *Psychology of Music*, 35(2), 327-362.
- Liechti-Genge, F. (2015). *Eric Berne und die geschichte der transaktionsanalyse*. Zürich: Eric Berne Institut Zürich. [http://www.ebi-zuerich.ch/cm\\_data/Geschichte\\_der\\_TA\\_-\\_letzte\\_Fassung.pdf](http://www.ebi-zuerich.ch/cm_data/Geschichte_der_TA_-_letzte_Fassung.pdf) (Erişim tarihi: 16.04.2017).
- Meşe, S. (2016). *Üniversite sınavına hazırlanan ve özel dershanelere devam eden lise son sınıf öğrencilerinin kendilerinde algıladıkları ego durumları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Anadolu güzel sanatlar lisesi haftalık ders çizelgeleri*. *Tebliğler Dergisi*, 70(2601), 877-879.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. *Tebliğler Dergisi*, 80(2717), 1548-1572. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/85-2017> (Erişim tarihi: 16.06.2017).
- Öner, B. ve Yılmaz, S. (2001). *Anne ve baba gözüyle 'çocuk eğitimi'*. *Bir sosyal temsil ön çalışması*. *Kriz Dergisi*, 9(1), 39-46.
- Özmenteş, S. (2013). *Çalgı eğitimde öğrenci motivasyonu ve performans*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.
- Schlegel, L. (1993). *Handwörterbuch der transaktionsanalyse. Saemtliche begriffe der TA praxisnah erklart*. Freiburg:

Herder.

Simones, L.L., Rodger, M. ve Schroeder, F. (2015). *Communicating musical knowledge through gesture: piano teachers' gestural behaviours across different levels of student proficiency*. *Psychology of Music*, 43(5), 723-735.

Solomon, C. (2003). *Transactional analysis theory: the basics*. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 15-22.

Şahin, Ç. (2004). *Farklı kültürlerdeki öğrencilerin eğitimi için eleştirel davranışlar ve yöntemler*. *Milli Eğitim*, 162(Bahar), 7-15.

Şamatacı, G. (2013). *Romantik ilişkilerde affetme: transaksyonel analiz ego durumları açısından bir inceleme (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tan Şahin, K. (2007). *İşlem maliyeti yaklaşımı'nın kültürel temelleri*. *Yönetim*, 18(58), 12-22.

Tüfekçi, S. (2008). *Romantik ilişkilerde genç yetişkinlerin aşka ilişkin tutumları ve kişilik özellikleri: transaksyonel analiz ego durumları açısından bir değerlendirme (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Uluç, Ç. (2006). *Güzel Sanatlar Liselerinde keman eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Varan, A. (2005). *Relation between perceived parental acceptance and intimate partner acceptance in Turkey: Does history repeat itself?* *Ethos*, 33(3), 414-426.

Varan, A., Rohner, R.P. ve Eryüksel, G. (2008). *Intimate partner acceptance, parental acceptance in childhood, and psychological adjustment among turkish adults in ongoing attachment relationships*. *Cross-Cultural Research*, 42(1), 46-56.

Vogt, R. (2015). *Kommunikation im unterricht*. Weinheim: Beltz.

Wheeler, B. (1981). *The relationship between music therapy and theories of psychotherapy*. *Music Therapy*, 1(1), 9-16.

Williams, K.B. ve Williams, J.E. (1980). *The assessment of transactional analysis ego states via the adjective checklist*. *Journal of Personality Assessment*, 44(2), 120-129.

Yılmaz, G. (2006). *Güzel sanatlar lisesine yeni başlayan piyano öğrencilerinin biyolojik, psikolojik ve müzikal yönden incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.

Zhukov, K. (2012). *Interpersonal interactions in instrumental lessons: teacher/student verbal and non-verbal behaviours*. *Psychology of Music*, 41(4), 466-483.