Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Doç. Dr. Bahar Güdek

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1174-9549>

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Samsun – TÜRKİYE

Gizem Arıcı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1606-9948>

Öğretmen / Milli Eğitim Bakanlığı, 12 Haziran Anadolu Lisesi, Amasya-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 15.08.2019
Kabul: 15.09.2019
On-line Yayın: 30.09.2019

Anahtar Kelimeler

Mesleki Müzik Eğitimi
Sürekli Optimal Performans
Duygu Durumu

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30221>

Öz

Bilincin Akışı, Çeşitli Sosyal Ve Kültürel Bağlamlarda Anlaşılan Ve Deneyimlenebilen, Nesiller Arası Ve Kültürlerarası Olarak Kabul Edilebilecek Evrensel Bir Deneyimdir. Akış Deneyimi, Bir Eylem Veya Aktivite İle Yakından İlgilidir Ve Nispeten Kısa Bir Süreye Sahiptir. Oluşması İçin, Birkaç Elemanın Aynı Anda Mevcut Ve Aktif Olması Gerekir. Bunlar: Zorluklar Ve Beceriler Arasındaki Denge, İçsel Motivasyon, Açık Hedefler, Kendi Kaderini Tayin Etme, Görev Üzerinde Yoğunlaşma, Anında Geri Bildirim, Bilinçli Kontrol Eksikliği, Zamanın Değişimini Algılama (Daha Hızlı Veya Yavaş), Kaygı Eksikliği, Can Sıkıntısı Olmaması Ve Olumlu Bir Duygusal Durumdur. Bu Araştırmada, Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin, Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Farklı Değişkenler Açısından İncelenmiştir. Araştırma, Tarama Modelinde Olup, Veri Toplama Aracı Olarak, “Kişisel Bilgi Formu” İle “Durumluk Ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2” Kullanılmıştır. Ölçekler, 589 Konservatuvar Ve Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Öğrencisine Uygulanmıştır. Elde Edilen Bulgularda, Cinsiyet, Bireysel Çalgı Türü, Mezun Olunan Lise Türü, Çalgı Çalma Ve Çalgı Çalışma Süresi, Bireysel Çalgı Başarı Puanı, Konser Performansının Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumlarını Doğrudan Etkilediği Sonucuna Varılmıştır. Müzik Alanında Sürekli Optimal Performans Duygu Durumunun Diğer Değişkenlerle İlgisinin İlk Kez Araştırıldığı Bu Tez Çalışması İle Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Düzeylerinde Pozitif Yönlü Ve Anlamlı Bir Farklılık Saptanmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Güdek, B. ve Arıcı, G. (2019). Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 76, Autumn, p. 339-363.

¹ Bu makale, Gizem ARICI tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Doç. Dr. Bahar GÜDEK danışmanlığında tamamlanan “Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Çalgıya Yönelik Benlik Algıları ile Sürekli Optimal Performans Duygu Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Analysis of Permanent Optimal Performance Emotional State of Students Who Get Professional Musical Education In Terms of Different Variables

Assoc. Dr. Bahar Güdek

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Samsun – TURKEY

Gizem Arıcı

Teacher / Ministry of National Education, 12 Haziran Anatolian High School, Amasya - TURKEY

Article History

Submitted:15.08.2019

Accepted: 15.09.2019

Published Online: 30.09.2019

Key Words

Professional Musical Education
Permanent Optimal Performance
Emotional State

Abstract

The flow of consciousness is a universal experience, which can be understood and experienced in various social and cultural contexts and can be considered to be trans-generational and trans-cultural. The flow experience is closely related to an action or activity, and has a relatively short duration. In order to occur, several elements need to be simultaneously present and active. These are: balance between challenges and skills, intrinsic motivation, clear goals, self-determination, concentration on the task, immediate feedback, lack of conscious control, altered perception of time (faster or slower), absence of anxiety, absence of boredom, and a positive affective state. In this research, permanent optimal performance emotional state of students who get professional musical education is analyzed in terms of different variables. The research is in survey model and as data collection tools "Personal Information Form" and "State and Permanent Optimal Performance Emotional State Scale-2" are used. Scales are applied to 589 conservatory and department of music education students. In the collected data, it is found that gender, educational status of the family, type of graduated high-school, playing the instrument and the duration of playing, personal instrument success grades and concert performances directly affect the level of self-perceptions of students who get professional musical education towards instruments. In this thesis study which is the first one to analyze the relation of permanent optimal performance emotional state with other variables, it is stated that there is a positive and significant difference in students' permanent optimal performance emotional state levels.

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30221>

1. GİRİŞ

Müzik eğitimi alan bireylerin davranış değişikliklerini yansıtabildikleri en temel araçları çalgılarıdır. Çalgı, müziksel algının hissedilmesinde ve keşfedilmesinde önemli bir rol oynar. Ancak bu algıyı asgari düzeyde yakalayabilmek için dahi, bireyin çalgısına yönelik zihinsel ve bedensel hâkimiyetinin belirli bir düzeyde olması gerekmektedir. Bireyin çalgı performansını değerlendirmesi, kendi çalgısına karşı tutumu sanatçının içsel tatmini üzerinde etkili olmaktadır. Müzik sanatı, insanın psikolojik dünyasının ve ifadesinin çalgı performansına yansımalarıyla ortaya çıkmakta, müzisyen / enstrümanist sahip olduğu çalgı yeteneğini korumak ve geliştirmek için çaba sarf etmektedir. Bu çabanın hedeflenen doğrultuda ilerleyebilmesindeki en önemli uyarıcı ise güdülenmedir.

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

Müzisyen sahneye çıktığında hem ruhen hem bedenen vâ olur. Müzik bilincine sahip müzisyen konser sırasında yaptığı işe tam olarak odaklanır; bu sayede yıkıcı düşünceler, duygular ve görüntülerden uzaklaşarak müzik yapma eğilimini muhafaza eder. Müzik bilinci uzun deneyimler sonucu elde edilir. Bireyin sergilediği her performans anlık gelişir. Özellikle sahne ortamında, kaygı, stres, endişe gibi olumsuz duygu durumları icracının odaklanmasını zorlaştırabilir ve performans sırasında istenilen müziksel hazza ulaşmasını engelleyebilir. Oysaki birey müzik performansı sergilerken, kendini tamamen müziğe bırakabilmeli, hiçbir şey düşünmeden sadece güzel müzik yapmanın verdiği doyumunu yakalayabilmelidir.

Birçok müzisyen için, performans kaygısı, fiziksel ve psikolojik etkileri açısından daha tehditkâr (meydan okuyucu) halde mevcuttur. Kabiliyete, müzisyenliğe, hırsa, adamaya rağmen, performans kaygısının etkileri teknik etkinliğe karışabilir, fiziksel sağlığı bozabilir ve bazı hallerde gelecek vadeden bir kariyeri bile sonlandırabilir (Wright, 1999, s. 122; aktaran Baydağ ve Alpagut, 2016, s. 858).

Müzik performans kaygısı, bir topluluk önünde performans sergileyen her seviyeden birey için söz konusu olabilmektedir. Özellikle mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, bireysel çalgı sınav komisyonlarında, dinleti, konser vb. etkinliklerde, dinleyici karşısında performanslarının bozulacağına dair bilişsel, davranışsal ve fizyolojik olarak birtakım kaygılar yaşadığı bilinmektedir. Her düzeyde müzik eğitimi verenlerin, öğrencilerini bir performansa hazırlarken onların altta yatan kaygı sebeplerini saptamaları, performans kalitesinin artmasını sağlayabilir (Güdek ve Çiçek, 2017, s.1).

Optimal performans duygu durumu ilk olarak, Csikszentmihalyi (1975) tarafından değişik spor aktiviteleri ve boş zaman aktivitelerinde meydana gelen eğlenme ve haz ile ilişkilendirilmiştir. Optimal performans veya doruk performans, psikolojik bir durumu ifade etmekten ziyade bireyin belirlenen standartları başarmasıdır. Optimal performans deneyimi, optimal performans duygu durumu ile yakından ilişkilidir ve bireyin doruk performansı yaşamasıdır. Her zaman optimal performans deneyimi, optimal performans duygu durumunun oluşmasına neden olmaz (Jackson, 1996). Bu bağlamda, optimal performans duygu durumu ele alındığında, bireyin yapmış olduğu görevin içinde kaybolması, görev üzerinde bilişsel yeterliliği ve kontrolü olduğunu hissetmesi, ve yaptığı aktiviteden almış olduğu içsel haz ve zevk olarak tanımlanabilir (Moneta, 2004).

Csikszentmihalyi'ye (1990) göre "Optimal Performans Duygu Durumu" (Akış deneyimi), spor ve fiziksel aktivite ortamında, bireylerin fiziksel aktivite sırasında sergiledikleri becerileri ile o anda algılanan durum, gereklilikler veya mücadele arasında kurdukları denge sonucunda oluşan optimal zihinsel durumdur (aktaran Aşçı ve diğerleri, 2007).

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

Şekil 1. Jackson ve Csikszentmihalyi'nin optimal performans duygusu durumu modeli

Mesleki bağlamda müzik eğitimi alan kişiler üzerinde "Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu" üzerine bir çalışma yapma fikri, bilgi desteği sağlamak ve alana yeni çalışma disiplinlerinin girmesi gerekliliğini ortaya koymak, örneklemek düşüncesiyle oluşmuştur. Sürekli optimal performans duygusu durumu üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla spor ve egzersiz alanında yoğunlaşmış olmakla birlikte, sanatın can damarlarından birisi olan müzik alanında, sürekli optimal performans duygusu durumunun / akışın Türkiye'de basılıp yayınlanmış herhangi bir çalışması bulunmamaktadır.

Sahada daha önce yapılan araştırmalarda müzik eğitiminde performansın; dikkat, hafıza, motor beceriler, fiziksel özellikler, duygusal boyutlar, performans içeriği gibi çeşitli parametreleri içermesi ve mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin sınav, prova, konser vb. durumlarda performans gösterme zorunluluğunun kaygıyı arttırdığı sonucuna varılmıştır. Kaygı ve stres kökenli durumların, bedende ve zihinde performansı etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin sınav, konser, ders içi/ders dışı etkinlik vb. çalgı performansı sırasında sürekli optimal performans duygusu durumlarının çeşitli değişkenlerden ne düzeyde etkilendiğini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın Problemi

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, sürekli optimal performans duygusu durumları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?"

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Araştırmaya katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin;

1. Sürekli optimal performans duygusu durum düzeyleri nasıldır?
2. Sürekli optimal performans duygusu durumları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sürekli optimal performans duygusu durumları, ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sürekli optimal performans duygusu durumları, mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sürekli optimal performans duygusu durumları, kullandıkları çalgının türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sürekli optimal performans duygusu durumları, çalgılarını çaldıkları süreye göre (yıl olarak) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Sürekli optimal performans duygu durumları, çalgı başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Sürekli optimal performans duygu durumları, bireysel çalgıları ile konser performansı sergilemiş olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Sürekli optimal performans duygu durumları, günlük çalgı çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

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

2.1 Araştırmanın Modeli

Tarama modelleri (araştırmaları) temelinde, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014).

Bu araştırmada, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, araştırma, betimsel nitelikte tarama modeli esas alınarak yapılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin tümüdür. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'nin 7 bölgesinde bulunan çeşitli illerden 13 adet konservatuar müzik bölümü ve eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 589 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama (ölçme) araçları olarak, bir kişisel bilgi formu ve çalışmaya katılan öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumlarını ölçmek üzere Jackson ve Eklund (2002) tarafından geliştirilen ve Aşçı ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 36 madde ve dokuz faktörden/boyuttan oluşan Durumluk ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum 2 Ölçeklerinden SOPDDÖ-2 kullanılmıştır. Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeğinin (SOPDDÖ-2) bu çalışma için güvenilirliği bir madde analizi ile Cronbach Alfa katsayılarına bakılarak kontrol edilmiştir. Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeğinin ilk alt boyutu olan *Görev zorluğu/beceri dengesi* boyutu için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alfa) $\alpha=0,728$; ikinci alt boyutu olan *Eylem-farkındalık birleşimi* için 0,714; üçüncü alt boyutu olan *Açık (net) hedefler* için 0,807; dördüncü alt boyutu olan *Belirli geri bildirim* için 0,822; beşinci alt boyutu olan *Göreve odaklanma* için 0,819; altıncı alt boyutu olan *Kontrol duygusu* için 0,834; yedinci alt boyutu olan *Kendilik farkındalığının azalması* için 0,851; sekizinci alt boyutu olan *Zamanın dönüşümü* için 0,757 ve dokuzuncu alt boyutu olan *Amaca ulaşma deneyimi* için 0,773 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeğinin dört alt boyutunu (1, 2, 8 ve 9. alt boyutlar) oluşturan maddelerin arasında güvenilirliğin oldukça yüksek ve beş alt boyutunu (3, 4, 5, 6 ve 7. alt boyutlar) oluşturan maddelerin arasında güvenilirliğin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Herhangi bir madde bu alt boyutlardan silindiğinde α katsayısının (alt boyutun güvenilirlik katsayısının) yükselmeyeceği görüldüğünden (son sütun) tüm maddelerin bu alt boyutlar altında kalmasına karar verilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,318 ile 0,729 arasında bulunduğundan yeterli düzeyde ($r \geq 0,30$) ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

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

Optimal Performans Duygu Durum Ölçeğinin bir bütün (tek boyut) olarak da kullanılabileceğini ve güvenilirlik düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

2.4 Verilerin Analizi

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerden, Kişisel Bilgi Formu ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği ile toplanan verilerin tümü SPSS 23.0 programına aktarılmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Çalışmanın amacına bağlı olarak uygulanacak istatistikî analizlerin seçimi (parametrik veya non-parametrik) için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testiyle veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir. Öğrencilerin, sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerini araştırmak üzere, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalaması ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca çeşitli değişkenleri incelemek için t-testi, tek-yönlü varyans analizi (one-way ANOVA), post-hoc Scheffe, post-hoc Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumu düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmak üzere ise Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayanan yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiştir.

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=589)

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

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

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi (N=589)

Puan	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Görev zorluğu - beceri dengesi	Bayan	383	3,60	0,77	3,02	587	0,003**
	Bay	206	3,79	0,68			
Eylem-farkındalık birleşimi	Bayan	383	3,34	0,71	1,81	587	0,072
	Bay	206	3,45	0,69			
Açık hedefler	Bayan	383	3,78	0,77	1,78	587	0,075
	Bay	206	3,89	0,66			
Belirli geri bildirim	Bayan	383	3,51	0,84	3,62	587	0,000***
	Bay	206	3,76	0,72			
Göreve odaklanma	Bayan	383	3,48	0,84	4,16	587	0,000***
	Bay	206	3,78	0,78			
Kontrol duygusu	Bayan	383	3,45	0,85	4,30	587	0,000***
	Bay	206	3,76	0,77			
Kendilik fark. azalması	Bayan	383	3,11	0,98	3,55	587	0,000***
	Bay	206	3,42	1,04			
Zamanın dönüşümü	Bayan	383	3,61	0,79	1,40	587	0,162
	Bay	206	3,70	0,72			
Amaca ulaşma deneyimi	Bayan	383	3,92	0,79	2,44	587	0,015*
	Bay	206	4,08	0,71			
SOPDD	Bayan	383	3,53	0,64	3,80	587	0,000***
	Bay	206	3,74	0,58			

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

Tablo 2'ye göre cinsiyetin, ölçeğin geneli ve ölçeğin altı alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşma yarattığı tespit edilmiştir. Buna göre; kadın ve erkek öğrencilerin, *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(587)} = 3,02$; $p < .01$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Erkek}} = 3,79$) *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinin, kadın öğrencilerin *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinden ($\bar{X}_{\text{Kadın}} = 3,60$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

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

Erkek=3,76) belirli geri bildirim düzeyi, kadın öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,51$) daha yüksektir.

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

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

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

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

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

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumuna Ailenin Ortalama Aylık Gelirine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi

Puan	Aile geliri	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X ²	s _d	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	800 TL ve altı (1)	14	311,50	3,66	3	0,301	-
	801-1200 TL (2)	65	258,45				
	1201-2500 TL (3)	172	294,81				
	2501 TL ve üstü (4)	338	301,44				
Eylem-farkındalık birleşimi	800 TL ve altı (1)	14	293,18	3,81	3	0,283	-
	801-1200 TL (2)	65	259,18				
	1201-2500 TL (3)	172	307,10				
	2501 TL ve üstü (4)	338	295,81				
Açık hedefler	800 TL ve altı (1)	14	291,07	7,83	3	0,051	-
	801-1200 TL (2)	65	242,95				
	1201-2500 TL (3)	172	292,06				
	2501 TL ve üstü (4)	338	306,67				

Belirli geri bildirim	800 TL ve altı (1)	14	306,96	3,31	3	0,346	-
	801-1200 TL (2)	65	263,38				
	1201-2500 TL (3)	172	289,71				
	2501 TL ve üstü (4)	338	303,28				
Göreve odaklanma	800 TL ve altı (1)	14	321,64	11,10	3	0,011*	2 ile 1, 4
	801-1200 TL (2)	65	234,99				
	1201-2500 TL (3)	172	287,99				
	2501 TL ve üstü (4)	338	309,00				
Kontrol duygusu	800 TL ve altı (1)	14	332,32	6,13	3	0,105	-
	801-1200 TL (2)	65	251,89				
	1201-2500 TL (3)	172	289,54				
	2501 TL ve üstü (4)	338	304,52				
Kendilik farkındalığının azalması	800 TL ve altı (1)	14	373,29	6,04	3	0,110	-
	801-1200 TL (2)	65	301,58				
	1201-2500 TL (3)	172	309,61				
	2501 TL ve üstü (4)	338	283,05				
Zamanın dönüşümü	800 TL ve altı (1)	14	316,61	1,67	3	0,643	-
	801-1200 TL (2)	65	293,11				
	1201-2500 TL (3)	172	307,22				
	2501 TL ve üstü (4)	338	288,25				
Amaca ulaşma deneyimi	800 TL ve altı (1)	14	271,18	3,01	3	0,390	-
	801-1200 TL (2)	65	266,77				
	1201-2500 TL (3)	172	291,13				
	2501 TL ve üstü (4)	338	303,39				
SOPDD	800 TL ve altı (1)	14	326,89	4,00	3	0,262	-
	801-1200 TL (2)	65	257,57				
	1201-2500 TL (3)	172	295,66				
	2501 TL ve üstü (4)	338	300,54				

* $p < .05$

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

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi (N=589)

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

	Konservatuvar (3)	75	4,25	0,64			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,99	0,72			
SOPDD	GSL (1)	361	3,62	0,63	3,27	0,033*	3 ile 2, 4
	Mes. ve Tek. L. (2)	46	3,53	0,67			
	Konservatuvar (3)	75	3,80	0,58			
	Anadolu/Fen L. (4)	106	3,51	0,59			

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

Tablo 4'e göre, öğrencilerin, mezun oldukları lise türüne bağlı olarak ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin, *göreve odaklanma* düzeyinin mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 586)}=3,44$; $p < .05$]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; Konservatuvar mezunu öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Konservatuvar}}=3,92$) *göreve odaklanma* düzeyleri diğer tüm öğrencilerin *göreve odaklanma* düzeylerinden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{GSL}}=3,54$; $\bar{X}_{\text{Meslek ve Teknik Lisesi}}=3,57$; $\bar{X}_{\text{Anadolu/Fen Lisesi}}=3,46$).

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

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

3.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Bireysel çalgı	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	Üflemeli (1)	109	315,51	4,97	5	0,420	-
	Yaylı (2)	264	289,33				
	Telli (3)	130	298,79				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	305,50				
	Şan eğitimi (5)	33	246,15				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	275,92				
Eylem-farkındalık birleşimi	Üflemeli (1)	109	300,39	3,77	5	0,583	-
	Yaylı (2)	264	286,58				
	Telli (3)	130	309,04				
	Tuşlu (piyano) (4)	47	312,34				
	Vurmalı (ritim) (6)	6	215,75				
Açık hedefler	Üflemeli (1)	109	336,22	9,44	5	0,093	-

	Yaylı (2)	264	283,78					
	Telli (3)	130	284,71					
	Tuşlu (piyano) (4)	47	278,01					
	Şan eğitimi (5)	33	302,18					
	Vurmalı (ritim) (6)	6	356,17					
Belirli geri bildirim	Üflemeli (1)	109	324,53	4,89	5	0,430	-	
	Yaylı (2)	264	286,30					
	Telli (3)	130	285,66					
	Tuşlu (piyano) (4)	47	304,67					
	Şan eğitimi (5)	33	284,45					
	Vurmalı (ritim) (6)	6	326,17					
Göreve odaklanma	Üflemeli (1)	109	318,62	5,55	5	0,352	-	
	Yaylı (2)	264	282,77					
	Telli (3)	130	293,00					
	Tuşlu (piyano) (4)	47	307,20					
	Şan eğitimi (5)	33	288,73					
	Vurmalı (ritim) (6)	6	386,58					
Kontrol duygusu	Üflemeli (1)	109	314,22	6,88	5	0,229	-	
	Yaylı (2)	264	281,31					
	Telli (3)	130	302,60					
	Tuşlu (piyano) (4)	47	312,77					
	Şan eğitimi (5)	33	267,53					
	Vurmalı (ritim) (6)	6	395,50					
Kendilik farkındalığının azalması	Üflemeli (1)	109	314,99	13,13	5	0,022*	5 ile 1, 3, 4, 6	
	Yaylı (2)	264	278,66					
	Telli (3)	130	324,95					
	Tuşlu (piyano) (4)	47	299,63					
	Şan eğitimi (5)	33	229,73					
	Vurmalı (ritim) (6)	6	324,92					
Zamanın dönüşümü	Üflemeli (1)	109	302,06	4,54	5	0,475	-	
	Yaylı (2)	264	282,70					
	Telli (3)	130	307,38					
	Tuşlu (piyano) (4)	47	326,06					
	Şan eğitimi (5)	33	286,76					
	Vurmalı (ritim) (6)	6	242,00					
Amaca ulaşma deneyimi	Üflemeli (1)	109	312,59	4,16	5	0,527	-	
	Yaylı (2)	264	284,98					
	Telli (3)	130	296,71					
	Tuşlu (piyano) (4)	47	317,54					
	Şan eğitimi (5)	33	269,67					
	Vurmalı (ritim) (6)	6	342,17					
SOPDD	Üflemeli (1)	109	319,45	5,50	5	0,358	-	
	Yaylı (2)	264	281,79					
	Telli (3)	130	302,76					

Tuşlu (piyano) (4)	47	305,65
Şan eğitimi (5)	33	267,08
Vurmalı (ritim) (6)	6	334,17

* $p < .05$

Tablo 5'e göre, öğrencilerin, çaldıkları bireysel çalgılarına bağlı olarak ölçeğin sadece bir alt boyutu (kendilik farkındalığının azalması) bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre; öğrencilerin, *kendilik farkındalığının azalması* düzeyi bireysel çalgıya bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}=13,13$; $p < .05$]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *kendilik farkındalığının azalması* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; şan eğitimi alan öğrencilerin (Sıra Ortalaması Şan eğitimi=229,73) *kendilik farkındalığının azalması* düzeyleri/puanları, bireysel çalgısı yaylı olan öğrenciler hariç diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması Üflemler=314,99; Sıra Ortalaması Telli=324,95; Sıra Ortalaması Tuşlu=299,63 ve Sıra Ortalaması Vurmalı=324,92).

3.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgılarını Çalma Süresi İle Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi

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

farkındalığının azalması	4-6 yıl (2)	190	3,25	1,00			2,3 ile 4
	7-9 yıl (3)	198	3,29	1,02			
	10 yıl + (4)	79	3,49	0,94			
Zamanın dönüşümü	1-3 yıl (1)	122	3,53	0,80	2,47	0,061	-
	4-6 yıl (2)	190	3,59	0,75			
	7-9 yıl (3)	198	3,69	0,73			
	10 yıl + (4)	79	3,78	0,83			
Amaca ulaşma deneyimi	1-3 yıl (1)	122	3,78	0,79	4,92	0,002**	1 ile 2, 3, 4
	4-6 yıl (2)	190	3,98	0,76			2,3 ile 4
	7-9 yıl (3)	198	3,99	0,77			
	10 yıl + (4)	79	4,23	0,69			
SOPDD	1-3 yıl (1)	122	3,41	0,61	7,84	0,000***	1 ile 2, 3, 4
	4-6 yıl (2)	190	3,61	0,59			2,3 ile 4
	7-9 yıl (3)	198	3,63	0,64			
	10 yıl + (4)	79	3,83	0,61			

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

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin, çaldıkları bireysel çalgılarını çalma süresine (yıl) bağlı olarak ölçeğin geneli ve biri hariç (*Zamanın dönüşümü*) diğer tüm alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin, *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinin çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 586)}=5,57$; $p<.01$]. Post-hoc Scheffe testine göre; bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin ($\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,44$) *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyi, diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür ($\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,69$; $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,70$ ve $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=3,88$).

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

Öğrencilerin, *açık hedefler* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 586)}=3,04$; $p<.05$]. Post-hoc Scheffe testine göre; bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin ($\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,65$) *açık hedefler* düzeyi, diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür ($\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,83$; $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,86$ ve $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=4,01$).

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

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

Öğrencilerin, *kontrol duygusu* düzeyinin de çalgılarını çalma sürelerine göre anlamlı bir farklılık

gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 586)}=9,22$; $p<.001$]. Post-hoc Scheffe testine göre; a) bireysel çalgısını 1-3 yıldır çalan öğrencilerin (Grup 1) *kontrol duygusu* düzeyi, diğer tüm öğrencilerden daha düşüktür, b) bireysel çalgısını 4-6 yıldır ve 7-9 yıldır çalan öğrencilerin (Grup 2 ve 3) *kontrol duygusu* düzeyi ise çalgısını 10 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerinden (Grup 4) daha düşüktür ($\bar{X}_{1-3 \text{ yıl}}=3,30$; $\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3,58$; $\bar{X}_{7-9 \text{ yıl}}=3,56$; $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve üstü}}=3,91$).

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

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

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

3.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bir Önceki Yılkı Bireysel Çalgı Başarı Puanına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Bireysel çalgı başarı puanı	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p	
Görev	0,00-49,99 (1)	8	184,94	45,92	4	0,000***	1, 2, 3, 4, 5
zorluğu -	50,00-59,99 (2)	12	194,42				
beceri	60,00-69,99 (3)	51	172,10				
dengesi	70,00-84,99 (4)	162	313,81				
	85,00-100,00 (5)	354	325,24				
Eylem-	0,00-49,99 (1)	8	143,31	43,65	4	0,000***	1, 2, 4, 5
farkındalık	50,00-59,99 (2)	12	145,33				
birleşimi	60,00-69,99 (3)	51	213,57				
	70,00-84,99 (4)	162	316,68				
	85,00-100,00 (5)	354	328,16				
Açık hedefler	0,00-49,99 (1)	8	142,25	60,14	4	0,000***	1, 2 ile 4, 5

	50,00-59,99 (2)	12	150,71				
	60,00-69,99 (3)	51	188,28				
	70,00-84,99 (4)	162	330,89				
	85,00-100,00 (5)	354	334,53				
Belirli geri bildirim	0,00-49,99 (1)	8	147,69	51,68	4	0,000***	1, 2 ile 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	156,42				
	60,00-69,99 (3)	51	190,63				
	70,00-84,99 (4)	162	319,83				
	85,00-100,00 (5)	354	330,69				
Göreve odaklanma	0,00-49,99 (1)	8	151,06	46,00	4	0,000***	1, 2 ile 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	150,33				
	60,00-69,99 (3)	51	189,84				
	70,00-84,99 (4)	162	317,61				
	85,00-100,00 (5)	354	326,92				
Kontrol duygusu	0,00-49,99 (1)	8	221,19	38,52	4	0,000***	1, 2, 3, 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	212,00				
	60,00-69,99 (3)	51	203,77				
	70,00-84,99 (4)	162	320,56				
	85,00-100,00 (5)	354	326,73				
Kendilik farkında- lığının azalması	0,00-49,99 (1)	8	282,31	8,77	4	0,067	-
	50,00-59,99 (2)	12	338,58				
	60,00-69,99 (3)	51	244,30				
	70,00-84,99 (4)	162	278,40				
	85,00-100,00 (5)	354	307,05				
Zamanın dönüşümü	0,00-49,99 (1)	8	187,31	17,56	4	0,002**	1, 2 ile 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	192,96				
	60,00-69,99 (3)	51	233,42				
	70,00-84,99 (4)	162	309,64				
	85,00-100,00 (5)	354	313,78				
Amaca ulaşma deneyimi	0,00-49,99 (1)	8	185,19	39,10	4	0,000***	1, 2, 3, 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	195,75				
	60,00-69,99 (3)	51	203,84				
	70,00-84,99 (4)	162	321,70				
	85,00-100,00 (5)	354	325,73				
SOPDD	0,00-49,99 (1)	8	160,81	57,42	4	0,000***	1, 2, 3, 4, 5
	50,00-59,99 (2)	12	165,96				
	60,00-69,99 (3)	51	180,08				
	70,00-84,99 (4)	162	318,12				
	85,00-100,00 (5)	354	332,92				

* $p < .05$

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin, bir önceki yıla ait bireysel çalgı başarı puanına bağlı olarak

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

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

Öğrencilerin, *açık hedefler* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(4)}=60,14$; $p<.001$]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması 70,00-84,99=330,89 ve Sıra Ortalaması 85,00-100,00=334,53) *açık hedefler* düzeyi, başarı puanı 0,00-49,99 ve 50,00-59,99 olan öğrencilerden (Grup 1-2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması 0,00-49,99=142,25 ve Sıra Ortalaması 50,00-59,99=150,71).

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

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

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

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

Öğrencilerin, *amaca ulaşma deneyimi* düzeyinin de bireysel çalgı başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(4)}=39,10$; $p<.001$]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel

çalgı başarı puanı 70,00-84,99 ve 85,00-100,00 olan öğrencilerin (Grup 4-5) (Sıra Ortalaması 70,00-84,99=321,70 ve Sıra Ortalaması 85,00-100,00=325,73) *amaca ulaşma deneyimi* düzeyi diğer tüm öğrencilerden (Grup 1, 2, 3) daha yüksektir (Sıra Ortalaması 0,00-49,99=185,19; Sıra Ortalaması 50,00-59,99=195,75 ve Sıra Ortalaması 60,00-69,99=203,84).

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

3.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8. Öğrencilerin Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgılarıyla Konser Performansı Sergilemelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi (N=589)

Puan	Konser performansı	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Görev zorluğu - beceri dengesi	Evet	410	3,74	0,71	3,78	586	0,000***
	Hayır	178	3,49	0,79			
Eylem-farkındalık birleşimi	Evet	410	3,45	0,70	3,54	586	0,000***
	Hayır	178	3,22	0,70			
Açık hedefler	Evet	410	3,89	0,71	3,93	586	0,000***
	Hayır	178	3,64	0,75			
Belirli geri bildirim	Evet	410	3,69	0,78	4,10	586	0,000***
	Hayır	178	3,40	0,83			
Göreve odaklanma	Evet	410	3,68	0,81	3,97	586	0,000***
	Hayır	178	3,38	0,85			
Kontrol duygusu	Evet	410	3,65	0,80	3,97	586	0,000***
	Hayır	178	3,36	0,87			
Kendilik f. azalması	Evet	410	3,28	1,01	1,94	586	0,053
	Hayır	178	3,10	1,01			
Zamanın dönüşümü	Evet	410	3,68	0,76	1,91	586	0,057
	Hayır	178	3,55	0,78			
Amaca ulaşma deneyimi	Evet	410	4,07	0,73	4,43	586	0,000***
	Hayır	178	3,77	0,80			
SOPDD	Evet	410	3,68	0,60	4,45	586	0,000***
	Hayır	178	3,43	0,64			

*** $p<.001$

Tablo 8’de, öğrencilerin, bireysel çalgılarıyla konser performansı sergilemelerine bağlı ölçeğin geneli ve ikisi hariç (*Kendilik farkındalığının azalması* ve *Zamanın dönüşümü*) diğer tüm alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre; konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(586)}=3,78$; $p<.001$].

Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, konser performansı sergileyen öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,74$) görev zorluğu - beceri dengesi düzeyinin, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,49$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Konser performansı sergileyen ve sergilemeyen öğrencilerin, *eylem-farkındalık birleşimi* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine konser performansı sergileyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(586)}=3,54$; $p<.001$]. Konser performansı sergileyen öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,45$) *eylem-farkındalık birleşimi* düzeyi, konser performansı sergilemeyen öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,22$) daha yüksektir.

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

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

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

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

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

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

3.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9. Sürekli Optimal Performans Duygu Durumu Düzeylerinin Bireysel Çalgı Günlük Çalışma Süresiyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis Testi (N=589)

Puan	Günlük çalışma süresi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W Test
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p	
Görev zorluğu - beceri dengesi	1-2 saat (1)	373	274,29	20,58	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	315,20				
	5-6 saat (3)	41	370,46				
	7 saat ve üstü (4)	15	388,30				
Eylem-farkındalık birleşimi	1-2 saat (1)	373	287,30	3,82	3	0,282	-
	3-4 saat (2)	160	314,36				
	5-6 saat (3)	41	277,91				
	7 saat ve üstü (4)	15	326,73				
Açık hedefler	1-2 saat (1)	373	272,36	24,55	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	347,51				
	5-6 saat (3)	41	393,44				
	7 saat ve üstü (4)	15	403,63				
Belirli geri bildirim	1-2 saat (1)	373	274,37	21,58	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	336,09				
	5-6 saat (3)	41	403,01				
	7 saat ve üstü (4)	15	424,43				
Göreve odaklanma	1-2 saat (1)	373	265,27	39,79	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	329,05				
	5-6 saat (3)	41	395,94				
	7 saat ve üstü (4)	15	409,73				
Kontrol duygusu	1-2 saat (1)	373	272,32	27,44	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	356,41				
	5-6 saat (3)	41	413,60				
	7 saat ve üstü (4)	15	443,23				
Kendilik farkındalığının azalması	1-2 saat (1)	373	269,91	25,05	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	349,49				
	5-6 saat (3)	41	399,12				
	7 saat ve üstü (4)	15	403,07				
Zamanın dönüşümü	1-2 saat (1)	373	282,94	10,04	3	0,018*	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	301,32				
	5-6 saat (3)	41	369,45				
	7 saat ve üstü (4)	15	378,63				
Amaca ulaşma deneyimi	1-2 saat (1)	373	273,23	22,13	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	337,58				
	5-6 saat (3)	41	386,67				
	7 saat ve üstü (4)	15	399,67				
SOPDD	1-2 saat (1)	373	268,66	29,80	3	0,000***	1, 3, 4
	3-4 saat (2)	160	346,35				
	5-6 saat (3)	41	411,15				

Tablo 9'a göre, öğrencilerin, bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine (saat) bağlı olarak ölçeğin geneli ve biri hariç (*Eylem-farkındalık birleşimi*) diğer tüm alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin, *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyinin, bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(3)}=20,58$; $p<.001$]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması 1-2 saat=274,29) *görev zorluğu - beceri dengesi* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması 5-6 saat=370,46 ve Sıra Ortalaması 7 saat ve üstü=388,30).

Öğrencilerin, *açık hedefler* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(3)}=24,55$; $p<.001$]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması 1-2 saat=272,36) *açık hedefler* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması 5-6 saat=393,44 ve Sıra Ortalaması 7 saat ve üstü=403,63).

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

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

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

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

Öğrencilerin, *zamanın dönüşümü* düzeyinin de bireysel çalgılarını günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(3)}=10,04$; $p<.05$]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; bireysel çalgısını günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin (Sıra Ortalaması 1-2 saat=282,94) *zamanın dönüşümü* düzeyi, bireysel çalgısını 5-6 saat ve 7 saat ve üstü bir süre çalışan öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması 5-6 saat=369,45 ve Sıra Ortalaması 7 saat ve üstü=378,63).

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

Ortalaması 5-6 saat=386,67 ve Sıra Ortalaması 7 saat ve üstü=399,67).

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

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

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

Araştırmaya katılan öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında altı adet alt boyutta anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Olumlu sonuç veren alt boyutlar; görev zorluğu-beceri dengesi, belirli geri bildirim, göreve odaklanma, kontrol duygusu, kendilik farkındalığının azalması ve amaca ulaşma deneyimi düzeyleridir. Kadın ve erkek öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri ve altı adet alt boyutlarına bakıldığında elde edilen sonuçlara göre; aralarında anlamlı bir ilişki olduğu ve erkek öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeylerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çetinkalp (2011), çalışmasında kadın katılımcıların görev zorluğu - beceri dengesi ve belirli geri bildirim alt boyutu ortalama puanlarının erkek katılımcıların ortalama puanlarından anlamlı biçimde düşük, buna karşın amaca ulaşma deneyimi alt boyutu ortalama puanlarında erkek katılımcıların ortalama puanlarından anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguyu erkeklerin yapacağı harekete ilişkin detaylara daha az yoğunlaşmalarıyla ve akış durumu için kendine daha rahat bir ortam yaratmalarıyla bağdaştırmıştır. Buna karşın, kadın dansçıların yalnızca aktivitenin kendisi için fiziksel aktiviteye katıldıklarını ve yaptıkları aktiviteden aldıkları içsel doyumun, hazzın erkeklerden daha fazla olduğunu belirtmiştir.

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

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lisenin türü ve sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri arasında hem ölçeğin geneliyle hem de iki alt boyutu bakımından farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, ölçeğin alt boyutlarından göreve odaklanma ve amaca ulaşma deneyimi düzeylerine bakıldığında, Konservatuvar mezunu öğrencilerin düzeyleri diğer tüm öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ölçeğin geneline bakıldığında, Konservatuvar mezunu öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durum düzeyi, meslek ve teknik lisesi ile Anadolu / Fen lisesi mezunu öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin sürekli optimal performans durumlarında karşılaşılan değişkenlerden biri mezun oldukları lise türüdür. Konservatuvar mezunu olan öğrenciler diğer okul türlerinden daha yüksek bir akış durumuna sahiptir. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerden elde edilen bulgular ise meslek ve teknik

lisesi mezunu öğrencilerinden daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Mesleki ve teknik lisesinde okumuş öğrencilerin aldığı eğitim içeriği ve gördüğü müfredat gereği güzel sanatlar lisesi öğrencileri kadar, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin ise Konservatuvar öğrencileri kadar çalgı eğitimi almamış olması ve belki de hiç konser performansı sergilememiş olması aradaki bu düzey farklılığına sebep olmaktadır. Ortak eğitim seviyesinde yaşanabilecek bir takım sorunlar, bu düzey farklılığından kaynaklanmaktadır.

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

Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel çalgılarını çalma süreleri ile sürekli optimal performans duygu durumları arasında (zamanın dönüşümü alt boyutu hariç) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bireysel çalgılarını çalma süresi arttıkça sürekli optimal performans duygu durumlarının da arttığı söylenebilir. Zamanın getirdiği deneyimin bireylere kattığı algı ve performans yükselişi elbette ki kaçınılmazdır. Bu araştırmada ulaşılmaması umulan parametrelerden biri de icracının bir performans sergilediğinde akış deneyimine ulaşabilmesini sağlayacak yol ve yöntemler noktasında bir çıkarımda bulunabilmektir. Dolayısıyla öğrencilerin akış durumlarının zamanla gerçekleşmesini beklemek yerine, bireylerin tecrübelerini arttırarak akış deneyimine daha kısa zamanda ulaşmaları gerekir. Ayrıca akış deneyimine ulaşmak için bu değişkende görev zorluğu-beceri dengesi, açık hedefler ve belirli geri bildirim alt boyutlarının oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler kendilerinden daha üst düzey beceriler sergileyebilen icracılarla aynı performans ortamını paylaştıklarında, kendilerini çalgılarında yetersiz hissedebilir, konser sırasında çalgılarıyla ilgili teknik problemleri tetikleyecek pozisyona gelebilirler. Bu da hedeflenen akış deneyimini engelleyebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki yıla ait bireysel çalgı başarı puanları ile sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri arasında, ölçeğin (kendilik farkındalığının azalması - alt boyutu hariç) tüm alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuca göre, öğrencilerin bireysel çalgı başarı puanı arttıkça sürekli optimal performans duygu durumlarının da arttığı söylenebilir. Öğrencilerin bireysel başarı puanları ve günlük bireysel çalgı çalışma süreleri ne kadar yüksek ise sürekli optimal performans duygu durumlarının da o kadar yüksek olduğu söylenebilir. Başarı puanı düşük olan öğrencilerin akış deneyimine ulaşma zorlukları şu şekilde açıklanabilir:

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

Araştırmaya katılan öğrencilerin konser performansı sergileme eylemi ile sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri arasında, ölçeğin genelinde ve ikisi alt boyut hariç (kendilik farkındalığının azalması ve zamanın dönüşümü) diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma vardır. Öğrencilerin sürekli optimal performans duygu durumu düzeylerine bakıldığında; konser performansı sergileyen öğrencilerde bu düzey, sergilemeyen öğrencilerden daha yüksektir.

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

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile sürekli optimal performans duygu durum düzeyleri arasında, hem ölçeğin genelinde hem de bir alt boyut hariç (eylem - farkındalık birleşimi) diğer tüm alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğrencilerin günlük çalışma süreleri arttıkça, sürekli optimal performans duygu düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Akış durumunun eylem - farkındalık birleşimi alt boyutu çalgı ile ilişkilendirildiğinde icracının teknik olarak çalgısına ve eserine tam olarak hâkim olmasıyla açıklanabilir. Bir sonraki adımın ne olacağını çok iyi bilerek performansını sergileyen birey, bu alt boyutla akış durumuna yaklaşacaktır. Ancak çalgı çalışma süresi, belirli periyotlarda gerçekleşen ve zaten çoğunlukla çalgı ile bireyin hareketleri arasındaki ilişkiyi pekiştiren egzersizleri içerisinde barındıran bir süreç olduğundan eylem - farkındalık birleşimi alt boyutunda farklılaşma görülmemesi beklenen bir sonuçtur.

Öneriler

- Kadın öğrenciler için müzik alanında performans düzeylerini ölçen araştırmalar yapılmalı ve temelinde yatan problem tespit edilip geliştirmek için bir yol izlenmelidir.
- Bireylerin güven ve kaygı durumlarını olumlu yönde geliştirmek adına, müzik eğitimi veren kurumlarda yaratıcı drama gibi etkinliklere de düzenli aralıklarla yer verilmesi faydalı olabilir.
- Bireylerin akış deneyimine ulaşabilmeleri için tecrübeyi arttırmak için bireysel ve toplu (orkestra, oda müziği vb.) konser etkinliklerini sıklaştırmak ve kaygılarını azaltmak adına birbirine yakın çalgı seviyesinde olan öğrenciler arasında konserleri planlamak faydalı olabilir.
- Performans öncesi provaların sayısı artırılmalı ve akış durumunu engelleyebilecek her sorun provalarda aşılmaya çalışılmalıdır. Bu provaların konser ortamını birebir yansıtmaması, aynı sahnede, sanki o anı gerçekten yaşıyormuş gibi gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Eğer öğrencinin heyecanı ve endişeleri yoğunsa, rahatlatıcı nefes egzersizleri uygulamalı ve kendisi için en uygun rahatlama yöntemini provalarda keşfetmelidir. Çalacağı eseri iyi tanıması ve hikayelendirmiş olması da icracıya yardımcı olacaktır.
- Müzik alanında sürekli optimal performans duygu durumu ile ilişkilendirilmiş araştırmaların sayısı artırılmalı, hangi öğretim tekniğinin akış durumuna ulaşmayı kolaylaştıracağı belirlenmeye çalışılmalıdır.

- Sürekli optimal performans duygu durumunu daha önce deneyimleyen müzisyenlerle görüşme niteliğinde bir çalışma yapılmalı ve bu kavramın müzik sanatındaki yeri yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, A. (2010). *Sporcuların hedef yönelimleri, algılanan güdüsel iklimleri ve algılanan fiziksel yeterliklerinin cinsiyete ve deneyim düzeyine göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşçı, F. H., Çağlar, E., Eklund R. C., Altıntaş, A. ve Jackson, S. (2007). Durumluk ve sürekli optimal performans duygu durum-2 ölçekleri'nin uyarlama çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 182-196.
- Baydağ, C., & Alpagut U. (2016). Müzik Eğitimi Bölümü ve Konservatuar Öğrencilerinin Sahne/Performans Kaygısı Açısından Karşılaştırılması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9/44, 857 – 864.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
- Çetinkalp, O. C. (2011). *Optimal performans duygu durumu ve fiziksel benlik algısı: dansçılar üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güdek B. ve Çiçek V. (2017). Mesleki Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, Ağustos / 2017, 10.9761/JASSS7143
- Jackson, S. A. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(1), 76-90.
- Jackson, S. A. ve Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 133-150.
- Jawlik, A. A. (2016). *Statistics from a to z*. New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (Kavramlar ve İlkeler Teknikler)*. (27.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 115-121.