



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OYUN VE DANS İÇERİKLİ MÜZİK EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN 9-10 YAŞ
GRUBU ÇOCUKLARIN ÖZSAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Olcay KORKMAZ

Danışman: Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ

MALATYA- Haziran 2019

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

OlcaY KORKMAZ tarafından hazırlanan **Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisi** başlıklı bu çalışma, 28.06.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Cemal YURGA

Üye : Prof. Dr. Ahmet KARA

Üye : Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT

Üye : Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ

O N A Y

28/06/2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ'nin danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Oyun Ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Olçay KORKMAZ

ÖNSÖZ

Tezimin hazırlanmasında engin görüş ve önerilerini sunan, yardımını ve zamanını esirgemeyen, kendisiyle çalışmaktan onur ve gurur duyduğum saygıdeğer hocam sayın Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ'ye,

Araştırmanın tez izleme kurulunda yer alarak araştırmanın içerik ve biçim açısından şekillenmesine katkı sağlayan, yardımını ve zamanını esirgemeyen, hocalarım sayın Prof. Cemal YURGA ve sayın Prof. Dr. Ahmet KARA'ya,

Verilerin çözümlenmesi ve istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesinde yardımlarını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Nihat ŞAD'a,

Bilimsel araştırma yöntemleri konusundaki bilgisi ve tecrübesiyle yardıma ihtiyaç duyduğum noktalarda yönlendirme ve önerilerde bulunarak desteklerini esirgemeyen hocalarım sayın Prof. Dr. Turan SAĞER'e, Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Prof. Dr. Mustafa KUTLU'ya ve Doç Dr. Emine DURMUŞ'a,

Değerli önerileriyle ve yardımlarıyla çalışmama katkıda bulunan Prof. Dr. Ilgım KILIÇ'a, Doç.Dr. Damla BULUT'a, Doç Dr. Ali AYHAN'a, Dr. Öğr. Gör. Levent ÜNLÜ'ye, Öğr. Gör. N. Zeliha AYIK'a, Araş. Gör. Ferdi KARAÖNÇEL'e, Arş. Gör. Tuna TAŞDEMİR'e, Arş. Gör. M. Güneş AÇIKGÖZ'e ve Sertan GÜR'e,

Ayrıca her zaman yanımda olan ve beni destekleyen, varlıklarından güç aldığım başta biricik anneme, babama ve sevgili eşime, beni motive eden ve yaşama sevinci veren kızıma ve tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

OYUN VE DANS İÇERİKLİ MÜZİK EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN 9-10 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN ÖZSAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

KORKMAZ, Olcay

Doktora İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ

Haziran-2019, xvi+276 sayfa

Müzik eğitiminin çocuğun gelişimindeki etkisi düşünüldüğünde, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 9-10 yaş grubu çocukların özsaygi düzeyine etkisinin olup olmadığını araştırmak, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemin temel alındığı bu araştırmada gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu; araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olan müzik eğitimi programının, 9-10 yaş grubu özsaygi düzeyleri düşük olan çocukların özsaygi düzeylerine etkisinin incelendiği öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyutunu ise durum çalışması deseni oluşturmaktadır.

Malatya ilindeki özel bir ilkokulda 3. ve 4. sınıfta okumakta olan 9-10 yaş grubu toplam 96 çocuğa Coopersmith Özsaygi Ölçeği uygulanarak özsaygi düzeyleri düşük, aynı zamanda puanları birbirine yakın olan 30 çocuk seçilerek, seçkisiz atama yöntemi ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca haftada iki ders saati, araştırmacı tarafından uzman görüşler alınarak çağdaş öğretim yöntemleriyle aktif öğrenmeye dayalı olarak geliştirilmiş, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin yer aldığı müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki deneklere ise bir uygulama yapılmamıştır. 10 haftalık programının uygulanmasının sonunda sontest olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Coopersmith Özsaygi Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Nitel veriler ise, deneysel süreçten sonra sadece deney grubundaki çocukların ebeveynleri ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

İstatistiksel çözümlenmelerde, analiz öncesinde verilerin normallik koşulu Shapiro-Wilk testi ile sınanmış ve deney ve kontrol grubunun özsayıgı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest verilerinin normal dağıldığı görölmüştür. Bu sonuç doğrultusunda araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin uygulanması uygun görölmüştür. Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların özsayıgı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen puanların çizgi, dağılım grafikleri oluşturulmuş ve bu grafikler üzerinden de karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler ise içerik analizi tekniğı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel sontest sonuçlarına göre, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin deney grubundaki çocukların toplam, genel ve akademik özsayıgı boyutlarında anlamlı düzeyde olumlu etkilerinin olduğı, sosyal ve ev-aile özsayıgısı boyutlarında ise anlamlı düzeyde bir değışiklik görölmediğı saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise toplam, genel, akademik, sosyal ve ev-aile özsayıgı puanlarının düşük oranda düşmüş olduğı görölmüştür.

Elde edilen nitel verilerdeki ebeveyn görüşlerinin büyük bir oranı, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocuklarının davranışları üzerinde birçok yönden olumlu gelişme sağladığı, genel, akademik, sosyal ve ev- aile özsayıgısı düzeylerinde artış göröldüğü yönündedir. Öğretmen görüşlerinin ise büyük bir oranı oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocuklarının davranışları üzerinde birçok yönden olumlu gelişme sağladığı, genel, akademik, sosyal özsayıgısı düzeylerinde artış göröldüğü fakat ev-aile özsayıgısı düzeyinde ise herhangi bir değışim görmedikleri yönündedir.

Anahtar Sözcükler: Oyun, Dans, Müzik Eğitimi, Özsayıgı

ABSTRACT

EFFECT OF MUSIC EDUCATION ACTIVITIES WITH GAME AND DANCE CONTENT ON SELF-ESTEEM LEVELS OF CHILDREN IN 9-10 AGE GROUP

KORKMAZ, Olcay

PhD İnönü University Institute of Educational Sciences

Department of Music Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ

June-2019, xvi+276 pages

Considering the effect of music education on the development of children, it constitutes the main aim of this research to investigate whether music education activities with game and dance content have an effect on the self-esteem of children in the 9-10 age group.

In this study based on a mixed method and where both quantitative and qualitative methods are used together, the embedded design was used. While the quantitative dimension of the research consisted of an experimental design with a pretest-posttest control group where the effect of music education curriculum prepared by the researcher by obtaining expert opinions on the self-esteem of children in the 9-10 age group with low self-esteem levels, the qualitative dimension consisted of case study design.

The experiment-control groups were created by the random assignment method and the Coopersmith Self-Esteem Inventory was applied to 96 children in the 9-10 age group at the 3rd and 4th grades in a private primary school in Malatya, and 30 children with low self-esteem levels whose scores were close to each other were selected. The children in the experimental group were applied a music education curriculum developed by the researcher by obtaining expert opinions and based on active learning with modern teaching methods for two hours per week for 10 weeks. The subjects in the control group were not applied any practice. At the end of the 10-week program, the Coopersmith Self-Esteem Inventory was applied to the students in the experimental and control groups again as a posttest.

Qualitative data were obtained from the interviews conducted with the parents and class teachers of only the children in the experimental group.

In the statistical analyses, the conformity of the data to normality before the analysis was tested with the Shapiro-Wilk test, and it was found that the pretest and posttest data for the self-esteem levels of the experimental and control groups were normally distributed. In line with this finding, it was considered appropriate to apply parametric statistical techniques in the research. The two-way ANOVA test was used for repeated measurements to test whether music education activities with game and dance content had a statistically significant effect on the self-esteem levels of children. Line and distribution graphs of the obtained scores were created, and comparisons were made over these graphs. The obtained qualitative data were analyzed by the content analysis technique.

According to the quantitative posttest results of the study, it was found that music education activities with game and dance content had a significant positive effect on the total, general and academic self-esteem levels of the children in the experimental group, but no significant change was observed in social and home-family self-esteem levels. It was observed that total, general, academic, social and home-family self-esteem scores of the students in the control group decreased slightly.

A majority of the parental opinions in the obtained qualitative data suggested that music education activities with game and dance content provided much improvement on the behaviors of the children and that there was an increase in their general, academic, social and home-family self-esteem levels. A large proportion of the opinions of the teachers suggested that music education activities with game and dance content provided positive development on the behaviors of the children in many ways and that there was an increase in the general, academic and social self-esteem levels of the children but no change was observed in their home-family self-esteem levels.

Keywords: Games, Dance, Music Education, Self-Esteem

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xv

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Varsayımları	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.8. Tanımlar	9

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	11
2.1.1. Eğitim, Müzik Eğitimi	11
2.1.2. Müzik Eğitiminde Çağdaş Öğrenme Yöntemleri (Oyun, Dans, Müzik Bileşeni).....	14
2.1.2.1. Dalcroze-Eurhythmic Yönteminin Eğitimsel Felsefesi.....	18
2.1.2.2. Kodaly Yönteminin Eğitimsel Felsefesi	23
2.1.2.3. Suzuki Yönteminin Eğitimsel Felsefesi.....	27

2.1.2.4. Orff- Schulwerk Yöntemi	30
2.1.2.4.1. Carl Orff ve Orff -Schulwerk Yönteminin Doğuşu	30
2.1.2.4.2. Orff Schulwerk Yöntemindeki Elementer Müzik Kavramı	33
2.1.2.4.3. Orff Schulwerk Yönteminin Eğitimsel Felsefesi	35
2.1.2.4.4. Orff Çalgıları (Elementer Çalgılar).....	38
2.1.2.5. Montessori Eğitim Felsefesi	42
2.1.3. Benlik (Öz) Kavramı	46
2.1.3.1. Benlik (Öz) Algısının Gelişimi.....	50
2.1.3.2. Özsaygı (Benlik Saygısı)	56
2.2. İlgili Araştırmalar	62
2.2.1. Müzik Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	62
2.2.2. Müzik Eğitiminin Benlik Saygısına (Özsaygıya) Etkisine İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Bilimsel Araştırmalar.....	71
2.2.3. Özsaygı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Bilimsel Araştırmalar	77
2.2.4. Müzik Eğitimi ve Özsaygı Arasındaki İlişkiye Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	80

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni	84
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	85
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	87
3.2. Çalışma Grubu	88
3.3. Verilerin Toplanması	89
3.3.1. Coopersmith Özsaygı Ölçeği.....	89
3.3.2. Ebeveyn ve Öğretmen Görüşme Formu	91
3.4. Verilerin Analizi.....	93
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	94
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	95
3.5. Deneysel İşlem Basamakları	95
3.5.1. Programın Hazırlanması	96

3.5.2. Gerekli İzinlerin alınması	97
3.5.3. Uygulama Ortamının Hazırlanması.....	97
3.5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	98

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Toplam Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	100
4.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	102
4.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	105
4.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	108
4.5. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	111
4.6. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9- 10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	114
4.6.1. Akademik Özsaygı	118
4.6.2. Ev ve Aile Özsaygısı	124
4.6.3. Sosyal Özsaygı	126
4.6.4. Genel Özsaygı	132
4.7. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9- 10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar ..	140
4.7.1. Akademik Özsaygı	144
4.7.2. Ev ve Aile Özsaygısı	151
4.7.3. Sosyal Özsaygı	156
4.7.4. Genel Özsaygı	163

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	174
5.1.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Toplam Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	174
5.1.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	175
5.1.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	177
5.1.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	178
5.1.5. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	180
5.1.6. Oyun Ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	182
5.1.6.1. Oyun Ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	182
5.1.6.2. Oyun Ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	183
5.1.6.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	184
5.1.6.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	185
5.1.7. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	187

5.1.7.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	188
5.1.7.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	190
5.1.7.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	191
5.1.7.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	192
5.2. Öneriler	194
KAYNAKÇA	197
EKLER	212
EK1. Coopersmith Özsaygı Envanteri (Coopersmith Self Esteem Inventory CSEI)	212
EK 2. Aile Görüşme Formu	219
EK 3. Öğretmen Görüşme Formu	221
EK 4. 10 Haftalık Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinlikleri Ders Programı ...	223
EK 5. Anket İzni	258
EK 6. Etik Kurul Raporu.....	261
EK. 7 Öğrenci Velilerinden Alınan Muvafakatname.....	262
EK 8. Betimsel İstatistik Sonuçları	263
EK 9. Öntest Özsaygı Puanlarına Ait Özel İstatistikler	267
EK 10.Deney Grubu Öntest Özsaygı Puanları Sonucu	270
EK 11. Kontrol Grubu Öntest Özsaygı Puanları Sonucu	271
EK 12. Ders İçinde Kullanılan Görsel Dökümanlar	272
EK 13. Çalışma Grubunun Fotoğrafları	275

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çubuk Notasyon	25
Şekil 2. Kodaly El İşaretleri (Fonomimi)	25
Şekil 3. Perdesiz Vurmalı Orff Çalgıları	39
Şekil 4. Perdeli Vurmalı Çalgılar.....	40
Şekil 5. El Yapımı Çalgılar.....	41
Şekil 6' da desen görselleştirilerek sunulmuştur.....	86
Şekil 6. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen.....	86
Şekil 7. Nicel ve Nitel Yöntemin Aşamaları.....	88
Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Toplam Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları.....	102
Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları.....	105
Şekil10. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları.....	108
Şekil 11. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları.....	111
Şekil 12. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları.....	114
Şekil 13. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Kavram Şeması.....	117
Şekil 14. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9- 10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	119
Şekil 15. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	125
Şekil 16. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	127
Şekil 17. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	134

Şekil 18. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması.....	143
Şekil 19. Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	145
Şekil 20. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	152
Şekil 21. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Göre Kavram Şeması	157
Şekil 22. Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çalışma Grubundaki Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	164

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Özsaygı Düzeylerine Göre Kişisel Özellikler	60
Tablo 2. Ölçekte Yer Alan Özsaygı Boyutları, Yalan Maddeleri İle Birlikte Soru Sayıları ve Dağılımları.....	91
Tablo 3. Görüşleri Alınan Uzmanlar	97
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Özsaygı Puanlarının Denkliklerine Yönelik Öntest Ortalamaları Farklılığının Mann-Whitney U Testi Sonuçları	99
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplam Özsaygı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları	100
Tablo 6. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Toplam Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	101
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları.....	103
Tablo 8. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	104
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları	106
Tablo 10. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	107
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ev ve Aile Özsaygısı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları	109
Tablo 12. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitiminin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	110
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları	112
Tablo 14. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	113
Tablo 15. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	116
Tablo16. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	118

Tablo17. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	125
Tablo 18. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	127
Tablo 19. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	133
Tablo 20. Müzik Eğitimindeki Oyun Dans İçerikli Etkinliklerin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	142
Tablo 21. Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	145
Tablo 22. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	152
Tablo 23. Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	157
Tablo 24. Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	163

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları ve sınırlılıkları ile tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Müzik, insanlığın var olduğu günden günümüze varolmuş, insanoğlunun yaşamında farklı boyutlarda yer almış, eğitim, sanat, ibadet, bilim, eğlence, tıp gibi alanlarda insan yaşamını doğrudan ve dolaylı yollarla etkileyip yaşamın önemli bir parçası olmuştur.

Müzik, özellikle antik dönemlerde astronomi, tıp, matematik felsefe gibi bilim dallarıyla birlikte incelenmiş, bu bilim dallarının ayrılmaz bütünü olmuştur. Antik çağlardan itibaren birçok düşünür ve bilim adamı, müziğin insan sağlığı ve psikolojisi üzerindeki etkilerinden bahseder.

Pythagoras; ruhun temizlenmesinde müziğin bir araç olduğunu, Eflatun; müzik eğitiminin insanı yücelttiğini ve düzeni sağladığını, Aristoteles; müziğin ruhun eğitiminde önemli bir yer tuttuğunu savunur.

Boethius; De Musica adlı 5 ciltlik kitabında Pythagoras ve Platon'un felsefelerinden yola çıkarak müzik ve matematiğin ayrılmazlığına, müziğin insan karakterine etkisine ve eğitimdeki yerine değinirken, El-Kindi; müziğin hastaları iyileştirmesi üzerine etkilerini araştırmıştır.

Bir toplumun gelişmişlik düzeyi, iyi eğitim almış, psikolojik ve fiziksel olarak sağlıklı bireylerin yetişmiş olmasıyla bağlantılıdır. Bu sebepten eğitim çok yönlü olmalı ve bireyin psikolojik, fiziksel ve bilişsel olarak gelişimini hedeflemelidir.

Bilindiği gibi, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçlerin başında eğitim gelir. Çağdaş eğitim, bilim, sanat ve teknik olarak adlandırılan üç genel konu alanını belli bir felsefi bütünlük içinde kapsayan bir çerçevede düzenleyip gerçekleştirmeye çalışılır (Uçan, 2005:14).

Bireyin psikolojik ve sosyal yönden gelişiminde sanat eğitiminin yeri büyüktür. Sanat eğitiminin en etkin alanlarından biri müzik eğitimidir. Müzik eğitiminin her dönemde, çocukların bedensel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinde önemli etkileri vardır.

İnsanların yaşantısında vazgeçilmez bir yere sahip olan müzik, Uçan (2005:29) tarafından "Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür" biçiminde tarif edilmiştir.

Müziği seven çocuk insanı sever, toplumu sever, yaşamı sever, eşsiz bir ruh gücü ve zenginliği kazanır. Eflatun'un da dediği gibi estetik eğitim, ahlak eğitimini de etkiler. W.Shakespeare'nin Venedik Taciri adlı oyununda "Kendinde müzik olmayan, seslerin tatlı ahenginden heyecan duymayan insan, hinlik ve hırsızlık için yaratılmıştır. Onun ruhu gecedен daha karanlık, tutkuları cehennemden daha karadır. Böyle bir insana güvenmeyiniz!" diyen sözlerinden de yola çıkarak, insan ruhunun güzelliklerini yüceltebileceğini vurgulamak gerekir. Müzik bir güzellik ve eğitim aracıdır; insanı yumuşatarak geliştirir (Yönetken, 1993:14).

İnsan hayatındaki eğitim süreci aileyle başlayarak okulla devam eder. Okul, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ve nitelikli bir toplumun oluşturulmasında en önemli kurumlardan biridir. Okullardaki nitelikli eğitim sisteminin yapılandırılmasının temelini "Nitelikli birey temel olarak hangi özellikleri taşır?" sorusunun yanıtı oluşturacaktır. Nitelikli birey;

- Neden sonuç ilişkisi kurabilen, akılcı, bilimsel düşünme becerileri gelişmiş kişidir.
- Özgür ve çok boyutlu düşünebilen kişidir.
- Demokratiktir.
- Kendisine olan güveni yüksektir.
- İletişim becerileri gelişmiştir.
- Yaratıcıdır.

Müzik eğitiminin yukarıda belirtilen hedefleri gerçekleştirmesi;

- Kuru bilgilerin aktarımından çok müzikal gelişimin ön planda tutulduğu,
- Tüm öğrencilerin müzik etkinliklerine aktif katılımının sağlandığı,
- Yaratıcılığın ve estetik duyguların gelişiminin ön plana çıkarıldığı,
- Çocuğun kendini müzikle ifade edebildiği bir müzik ortamının hazırlandığı,
- Çocuğun kendi yeteneğinin farkına varmasının sağlandığı,
- Müzikal potansiyelin geliştirilmesi aracılığıyla özgüvenini oluşturduğu,
- Nota öğrenmenin araç olmaktan çok bilinçli müzik yapmanın aracı olduğunun unutulmadığı, bir müzik eğitimi atmosferinin oluşturulmasıyla olanaklıdır (Bilen, Özevin, Canakay, 2011:11,12).

Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinlikler ve oyunlardan oluşan bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim yaklaşımları kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak bireyin kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlamaktadır. Birey yarattıkça kendisine güven artmakta ve böylelikle dış dünya ile daha sağlıklı ve dengeli iletişim kurmaktadır (Gürgen, 2006: 83).

Aktif öğrenme; çağın gereksinimlerine yanıt veren, öğrencilerin eğitim alanında olduğu kadar yaşamın diğer alanlarında da çok yönlü yetişmelerini sağlayan bir öğretim modelidir. Aktif öğrenmede öğrenci pasif alıcı değildir. Öğrenme sürecine aktif olarak katılım, beynin kapasitesini geliştirerek kalıcı öğrenme sağlar ve öğrenilenlerin içselleştirilmesine yol açar. Kendi öğrenmesini kendisi düzenleyen öğrenci kendisine güvenir, çabalarsa başarabileceğine inanır. Her öğrenci, kendi bireysel farklılıklarına ilgi ve gereksinimlerine uygun bir öğrenme etkinliği içinde yer alabilir. Çok kişi ile etkileşimde bulunma öğrenmenin etkililiğini arttıracığı gibi, öğrencilere birbirlerinin düşünme, öğrenme problem çözme gibi karmaşık bilişsel süreçleri gözleme ve etkili olanlarını model alma fırsatı verir. Aktif öğrenmenin sağladığı bu süreç, geleneksel sınıfların alışılmış görüntülerinden olan öğrencilerin dersle ilgilenmemesi, kurallara uymaması, öğretmenin dersi kesip onları uyarmak zorunda kalması, hatta onları azarlamasının tersi bir sınıf ortamı

oluşturur. Bu olumlu duygu ve algıların oluşumu etkili öğrenmeye zemin hazırlar (Açıkgöz, 2007: 44-58).

Aktif öğrenme müzik eğitimi alanında da etkili olmuştur. Okul öncesinden üniversite düzeyine kadar akademik başarı, şarkı söyleme ve müziksel işitme becerileri, çalgı performansı, dans performansı, özgüven, özyeterlik, tutum, motivasyon üzerinde etkisi kanıtlanmış çok sayıda araştırma bulgusu vardır.

Aktif müzik eğitiminin amaçları arasında yer alan nitelikli birey kavramının önemli bir bileşeni de özsaygı düzeyidir.

Sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan özsaygı, kişinin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynar. Topluma etkin bir şekilde katılım, kişisel başarı ve mutluluğu da beraberinde getirir. Coopersmith'e (1967) göre; yüksek özsaygı, kişinin çevre ile ilişkilerinde daha etkili, hareketli ve güvenli olmasına neden olur (Güloğlu, Aydın, 2001:66).

Özsaygı benlik kavramı algısıyla gelişen, sağlıklı insan psikolojisinin temel boyutlarından biridir. Sağlıklı bir insandan beklenen, ideal benlik kavramı adı altında toplanan hedeflere ulaşmasıdır.

Kendini planlama, kendini temsil, kendini tanımlama, kendini anlama, kendini önemseme ve kendiliğini değerlendirme terimleriyle tanımlanan benlik tasarımı müzik eğitiminin içeriğine ilişkilendirildiğinde, müzik eğitiminin ilke ve amaçlarıyla doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Müzik eğitiminin ilke ve amaçları içinde bireyin kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde açığa vurma gibi özellikler vardır. Bu nedenle, müzik eğitiminin bireyin benlik tasarımı üzerinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir (Barış, 2002:73,74)

Genellikle teorik bilgi aktarımı ve kulaktan şarkı öğretimi ile gerçekleştirilen müzik dersleri, öğrencinin en çok bilişsel yönünü ön plana çıkartmakta, bu da diğer davranışlarının az gelişmesine ya da hiç gelişmemesine neden olmaktadır. Müzik eğitimi kapsamında yer alması gereken işitme, çalma, müzik dinleme ve yaratıcılığı geliştirme etkinliklerine yeterince yer verilmediği düşüncesi doğrultusunda; toplumların gelişmesinde önemli bir yeri olan müzik eğitiminin sürekli değerlendirilmesi, çağın gereklerini yerine getirmesi ve buna bağlı olarak da yeni öğrenme-öğretme etkinliklerini geliştirmesi

gerekmektedir. Yeni öğrenme-öğretme etkinlikleri içinde ritim, hareket, dans, oyun ve şarkı öğretimini kapsamalı, müziği çocuğa bu yollarla öğretmeli ve sevdirmelidir (Tufan, Sökezoğlu, 2009:207).

Çağdaş eğitim yöntemleriyle ve aktif öğrenme modeliyle genel eğitim düzeyinde verilmek üzere programlanmış müzik eğitiminin, çocuğun kişisel gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin kanıtlandığı birçok araştırma vardır. Çocuk psikolojisinin önemli bir bileşeni olan özsaygı düzeyini etkileyen birçok etkenin yanında, yurt içinde 9-10 yaş grubu çocuklara verilen müzik eğitiminin çocukların özsaygı düzeylerine etkileri konusunda herhangi bir araştırma yapılmamıştır.

Bu noktalardan hareketle, oyun, dans içerikli müzik etkinliklerinin 9-10 yaş grubu çocukların özsaygı düzeyini nasıl etkilediği araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 9-10 yaş grubu çocukların özsaygı düzeylerine etkisi nasıldır? " olarak belirlenmiştir.

1.3.Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın problem cümlesine göre, özsaygı envanterinden elde edilecek özsaygı düzeyinin 4 alt boyutunu da kapsayacak şekilde alt problemler belirlenmiştir. Alt problemler; Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 9-10 yaş grubu çocukların;

1. Toplam özsaygı düzeyine etkisi var mıdır?
2. Genel özsaygı düzeyine etkisi var mıdır?
3. Sosyal özsaygı düzeyine etkisi var mıdır?
4. Ev ve aile özsaygı düzeyine etkisi var mıdır?
5. Akademik özsaygı düzeyine etkisi var mıdır?
6. Özsaygı düzeyine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Özsaygı düzeyine etkisine ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?

olarak belirlenmiştir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bireyin psikolojik ve sosyal yönden gelişiminde sanat eğitiminin yeri büyüktür. Sanat eğitiminin en etkin alanlarından biri olan müzik eğitiminin çocuğun gelişimindeki etkisi düşünüldüğünde, müzik eğitiminin 9-10 yaş grubu özsaygı düzeyi düşük olan çocukların özsaygı düzeylerinin artırılmasına etkisinin olup olmadığını araştırmak, bu araştırmanın temel amacıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Benliğin, kişiliğin gelişimindeki önemli rolü, son yıllarda birçok psikoloğun dikkatini çekmiştir. İnsanın okulda ve hayattaki başarısında, ruh sağlığı üzerinde, kısaca çevresinde kendine özgü uyum tarzında benlik ve kişiliğin büyük bir rol oynadığı, psikologlar, sosyal eğitimciler ve psikiyatrlar arasında gittikçe daha iyi anlaşılmaktadır (Baymur, 1994:269).

Benlik, benlik kavramı ve benlik kavramının dokusunu oluşturan ben şemaları, insanın hayatına yön vermesini, anlamasını ve kararlarını da etkileyen kişilik yapı taşlarıdır (Aydın, 1996:45).

Kişinin benlik algısına ilişkin algılar ve bu algılar sonucundaki kendisine karşı yargıları ve sergilediği tutum özsaygıyı oluşturmaktadır denilebilir. Eğer kişinin benlik imajı olumlu yönde ise benlik imajıyla paralel olarak özsaygı düzeyinde de artış görüldüğü söylenebilir. İnsanoğlunun doğduğu andan itibaren oluşturduğu benlik imajı ve özsaygı düzeyi kişiliğini ve tüm hayatını etkilemektedir.

Bireyin kendini algılaması, değerlendirmesi ile gösterdiği performans ve tercihlerinde başarıya ulaşması arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Aslan,1992:12).

Çocukluğun, ergenliğin olumlu geçmesi, yetişkinliğe de yansır ve birey sağlıklı bir yetişkin olarak yaşamını sürdürür (Kulaksızoğlu,1998:66).

Günümüzde gelişimsel özellikleri destekleyen ve bireysel farklılıkları önemseyen eğitim modelleri giderek daha yaygın kullanılmaya başlanmıştır. Bu modeller her ne kadar birbirinden farklı program önerilerinde bulunsalar da genel olarak hepsinin temel felsefesi çocuklarda var olan potansiyeli en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak bir alt yapı

oluşturmaktır. Böylece çocukların hem sosyal yeterliliklerini geliştirmek hem de öğrenme heveslerini açığa çıkarmak mümkün olabilmektedir (Şahin 2010: 94).

Sağlıklı ve iyi eğitim almış bireyler yetiştirmek bir toplumun en önemli hedefleri arasındadır. Sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan özsaygı, kişinin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynar. Çağımızda özgüven duygusu ve problem çözme becerisi gelişmiş, üretken, çalışkan, uyumlu, yenilikçi, kendisiyle ve hayatla barışık, alanında başarılı bireylerin yetişmesinde doğru ve etkili eğitimin rolü büyüktür. Sanat eğitimi, özellikle sanat eğitiminin önemli bir kolu olan müzik eğitimi, eğitimin ayrılmaz parçası olmalıdır.

Bir eğitim aracı olan müzikle insan, kendini daha iyi ifade etmeyi, seslerle yaşamını güzelleştirmeyi öğrenir. Müzik, çocukların kendilerini tanımlarına yardımcı olur, duygu ve düşüncelerini geliştirir, dikkat ve belleklerini güçlendirir; karakteri, kararlılığı, kendine güven duygusunu geliştirmekle beraber çocuğun dil gelişimini, duygusal ve sosyal gelişimini, bedensel ve psiko-motor gelişimini ve bilişsel gelişimini de olumlu yönde etkiler (Sökezoğlu, 2010:2).

İlkokul yaşlarında hayal gücü geliştirilmeli, duygusal gelişim fırsatları tanınmalıdır. Bu yaştaki çocuğun deneyimlediği her şey yaşamını etkileyecek unsurlar taşır. Bu yaşta kazanılması sekteye uğratılmış ve gelişmemiş müzikal davranışlar, ileriki yaşlarda asla kazanılamazlar. Yanlış gelişmiş olan davranışların çoğu da asla düzeltilemezler (Bilen, Özevin, Canakay, 2011:21).

20. yy.'da geliştirilmiş olan eğitim modelleri, özellikle müzik eğitimi modelleri bu tanıma uyan öğretim yöntemleri geliştirmişlerdir. Orff, Kodaly, Dalcroze; merkezinde oyun ve dans olan hareket temelli aktif eğitime dayalı müzik eğitimi yöntemleri geliştirmişlerdir. Bu yöntemler, müziğin temel işlevlerini gerçekleştirmek, müziği çocuklara sevdirmek, müziği bedeninin bütününde hissettirmek, müzik yoluyla mutlu, kişisel olarak sağlıklı bireyler yetişmesine yardımcı olmak, her şeyden önce milli değerlerine sahip çıkan iyi yurttaşlar yetiştirmek gibi amaçları bünyesinde barındırmaktadır.

Ülkemizde müzik dersi, diğer dersler kadar önemsenmeyip ilkokulda ve ortaokulda haftada 1 ders saati, lise kademesinde ise seçmeli ders olarak programda yer almaktadır. Verilen müzik dersleri de daha çok geleneksel eğitim modeliyle işlenmektedir. Her

çocuğun kendine özgü yeteneğinin olduğunu kabul eden, oyun ve dansla işlenen grup etkinliklerinin yer aldığı, aktif öğrenmeye dayalı, çocuğun kendini daha rahat ifade edebileceği bir eğitim ortamı sunan, kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sosyal becerilerin ve kişiliğin gelişimine katkıda bulunan, estetik ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen, öğrenci merkezli, yaratıcı bir süreç içeren, amacı sadece müzik eğitimi kazanımları olmayıp bunun yanında bilişsel olarak sağlıklı, donanımlı iyi birer yurttaş ve insan yetiştirmek olan müzik eğitiminin önemi yadsınamaz.

Araştırmanın konusu gereği, içerik olarak daha önce yurt içinde benzer çalışmaların çok fazla yapılmamış olması, ileride yürütülecek başka araştırmalara ışık tutabileceği, özellikle ülkemizde müzik eğitimi ile ilgili tüm kurum, kuruluş ve kişilere kaynak olabilme niteliği taşıması, bu araştırmanın sonuçlarının olumlu çıkması durumunda, Türkiye'deki ilkokullarda müzik eğitiminin öğrencilerin benlik kavramları, buna bağlı olarak özsaygı ve kişilik gelişimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi, araştırmadan elde edilecek verilerin eğitimcilere ve bu alanda program geliştiren uzmanlara fikir vermesi, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin müzik eğitimlerine yön vermesi açısından önemlidir. Araştırmanın ilkokullarda müzik eğitimi müfredatında yapılacak olan yenilikler ve düzenlemelere ışık tutacağı, umulmaktadır.

Ayrıca bu araştırmayla birlikte özellikle ilkokulda müzik eğitiminin çocukların psikolojik ve akademik gelişimi açısından öneminin anlaşılması, buna bağlı olarak milli eğitimin, okul idarecilerinin, öğretmenler ve velilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve müzik eğitime verilen önemin artırılması açısından çalışmanın önemi artmaktadır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Bireylerin almış olduğu herhangi bir eğitimin, onların duygu ve düşüncelerini de etkilediği,
2. 9-10 yaş grubu çocukların kendileri hakkında duygu ve düşüncelerini gerek sözlü gerekse yazılı olarak ifade edebilme olgunluğuna sahip oldukları,
3. Öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin var olan durumu yansıttığı,

4. Araştırmada kullanılan ölçme aracını cevaplayan çocukların cevaplarının kendi durumlarına ilişkin gerçeği yansıtmakta olduğu varsayımlarından hareket edilmiştir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Uygulamanın yapıldığı okulda belirlenen özsaygı düzeyi düşük olan 9-10 yaş grubu çocuklar ile,

2. Bu araştırmada uygulanacak olan genel müzik eğitimi programı, çocuklara kazandırılacak bilgi ve becerilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Müzik Eğitimi: Bireyi müziksel öğrenme-öğretme amaçlı etkinleştirme, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 1997)

Özsaygı: Özsaygı (self-esteem), bireyin özünü bir nesne olarak ele alıp onu değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve geliştirdiği tutumdur. Benlik saygısı, öze saygı, kendine saygı gibi terimlerle ifade edilen bu tutum, kendini önemli görme, kendini kabul gibi kavramlarla betimlenen ya da bu kavramları içeren bir üst kavram olarak düşünülebilir (Kuzgun, 2000).

Oyun: Lifter ve Bloom (1998), oyunun ne olduğunu ve nasıl geliştiğini değerlendirmek için bir çerçeve sağlayan oyun tanımı ileri sürmüşlerdir. Bu tanıma göre;

- Oyun, sistemli durumların ifadesidir; yani çocukların olaylar hakkında bildikleriyle ve öğrendikleriyle inşa edilen bilinçli temsillerdir.
- Oyun, dikkat ve ilgi uyandıran nesnelere kendiliğinden, doğal olarak ortaya çıkan etkinliklerden oluşur.
- Oyun, ebeveynleri ve akranları içerebilir veya içermeyebilir.
- Oyun, duyguların sergilenmesini içerebilir veya içermeyebilir.

- Oyun, rol yapmayı içerebilir veya içermeyebilir (Akt: Lifter, Mason ve Barton, 2011:164).

Dans: Müzik temposuna uyularak yapılan ve estetik değer taşıyan düzenli vücut hareketleridir (TDK).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Eğitim, Müzik Eğitimi

İnsanoğlu var olduğu günden günümüze sürekli değişmiş, öğrenmiş, yenilenmiştir. İnsan yaşantısında öğrenme en büyük ihtiyaç haline gelmiştir. Toplumların gelişmişlik düzeyleri; bilimde, sanatta iyi eğitim almış donanımlı bireyleri sayesinde ölçülebilir.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972:12).

Geçimi sağlamanın, aile kurmanın, toplumsal konum sağlamanın, bir meslek edinmenin, iyi bir insan ve yurttaş olmanın, kısaca gönençli yaşamanın bilinebilen en iyi aracı eğitimidir (Başaran, 1996:11).

İnsanı istendik davranışlarla donatmak, yani eğitmek; insanlık tarihinde çağlar boyunca en önemli amaçlardan biri olmuştur.

Eğitim, bireyin tüm niteliklerini geliştirerek, onun üretim süreci içinde daha verimli ve üretken olmasını olanaklı kılarken, yaşamı ve içinde bulunduğu süreci sorgulayan, bilgi, beceri, etik, sanat, kültür vb. alanlarda yetkinleşmesini, bireyselleşerek toplumsallaşmasını da sağlayan, insanın insan olmasına yardım etme bilim ve sanatı olarak tanımlanabilir (Eroğlu, 1998:47).

Eğitim, insanı yüceltmektir. Eğitim, insana kendisinin ne olduğunu göstererek insanın kendisini tanımasına, bilmesine, bulmasına yardım etmektir. Bu yüzden insan, eğitimi değerli bulmakta, aramaktadır. Çağımızda eğitimsiz kalmak; aç kalmak, susuz kalmak gibi insanın yaşamını tehlikeye sokmaktadır (Başaran, 1996:35).

Tanilli (1988;16), eğitimi ve yetiştirilecek bireyi şöyle tanımlamaktadır: "Bireyin aklını, duygularını, davranışlarını geliştirmek onları insansal hedeflere yönleltmektir. Çocuktan sadece yargılaması yerinde, zeki bir insan olmasını sağlamak değil, doğuştan

gelen bütün yetenekleri açılıp serpilmiş, yeni yetenekler kazanmış, karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlayabilen, kendini değiştirmesini bilen dengeli bir kişilik geliştirmektir. Öte yandan, kökünden söküp koparmadan geliştirmek, dallarını kırmadan zenginleştirmek, ulusalkültürün zenginlik ve değerini yadsımadan evrensel kültür değerleriyle donatmak, insanı dünyadaki yeri konusunda bilinçlendirmek, geçmişe neler borçlu olduğu ve geleceğin nasıl olacağı konusunda bilinçli kılmak; insana, geleceği kendi ellerinde tuttuğu güvenini vermek ve buyruğu altına aldığı doğa güçleri üzerindeki egemenliğini sürdürerek bu güçlere tutsak olmamanın kendine bağlı olduğunu öğretmek... özetle insan yaratmaktır eğitim".

İlk uygarlıklardan itibaren iyi bir insan eğitmenin temel boyutlarından biri de sanat eğitimidir. Özellikle sanat eğitimi içindeki müzik eğitiminin, ruhu eğittiği düşüncesiyle önemi ve yeri büyüktür.

Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işgörülerinin insan yaşamındaki yeri ve önemi tarihin en eski çağlarından beri onun, hem kapsamlı bir eğitim boyutu, hem yararlı ve kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili ve verimli bir eğitim yolu-yöntemi, hem de anlamlı ve önemli bir eğitim alanı haline gelmesine neden olmuştur. Müzik eğitiminde gittikçe belirginleşen " müzikli eğitim", "müzikle eğitim", "müzik yoluyla eğitim", "müzik içinde eğitim", yaklaşımlarının varoluş nedeni de aslında işte burada yatmaktadır (Uçan, 1996:33).

Müzik eğitiminin en yaygın tanımı, Uçan (2005:30) tarafından yapılmıştır. Müzik eğitimi, "Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma", "Bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma" ya da "Bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla geliştirme ya da değiştirme" sürecidir.

İnsan hayatında müzik, eğitim alanı ve aracıdır. Eğitim alanı olarak müzik, insanın hem zihinsel, hem duyuşsal, hem de kas yönünden bir bütün olarak gelişimini sağlayıcı bir özelliğe sahiptir (Uçan,1997).

Müzik eğitimi ülkemizde genel - özengen - mesleki olmak üzere üç şekilde yürütülmektedir.

Genel müzik eğitimi; iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun ayırım gözetmeksizin; her düzeyde, her aşamada, her yaşta, herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir “İnsanca Yaşam” için gerekli asgari-ortak genel kültürünü kazandırmayı amaçlar.

Özengen müzik eğitimi; müziğe ya da müziğin belli bir dalına özengence(amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar.

Mesleki müzik eğitimi; müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup; dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan, 1997).

Müziksel yetenek seviyeleri ne olursa olsun bütün çocuklar müziğe ilgi duyar. Bazı çocuklar çalgı çalmak, bazıları şarkı söylemek, bazıları da dans etmek ya da müzik dinlemekten daha çok hoşlanır. Öğretmenin öncelikli görevlerinden biri de çocuğu tanıyarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda onun kendisini en iyi şekilde ifade edebileceği alanlara yönelmesini sağlamak, ona bu yolu açmaktır (Tufan ve Sökezoğlu, 2009: 207).

Hızla değişen çağa ayak uydurabilmek için özgür iradeye sahip, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, yenilikçi bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Bu da her bireyin içinde var olan yaratıcılık özelliğinin geliştirilmesi ile mümkündür. Müzik, yaratıcı etkinlik çalışmaları için bize önemli ipuçları sunmaktadır. Bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, kişiliğini ve yeteneklerini daha derinlemesine tanıyıp geliştirmesinde, iyiye ve güzele yönelmesinde müziğin etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Uçal, 2003: 1).

Müzik eğitimi yoluyla bireyin davranışında olan değişmeler toplumu, toplumdaki değişmeler bireyi etkiler. Birey ile doğal, toplumsal ve kültürel çevresi, o arada sanatsal ve özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha düzenli, daha sağlıklı, daha etkili ve verimli olması beklenir. Bu durum ve beklenti, müzik eğitiminde öğrenci merkezli bir düzenleme ve uygulamayı gerekli kılar. Bu düzenleme ve uygulamada öğrenci etkinliği ve öğretmen kılavuzluğu birlikte sağlanır, birlikte yürür (Uçan, 2005:30).

2.1.2. Müzik Eğitiminde Çağdaş ÖğrenmeYöntemleri (Oyun, Dans, Müzik Bileşeni)

Son yıllarda eğitimin birçok alanında kalıcı öğrenme sağlamak için aktif eğitim sistemine geçilmektedir. “Yaparak-yaşayarak öğrenme” de denilebilecek bu sistem müzik eğitimi için son derece uygundur. Çağdaş müzik eğitimcileri Emile Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, öğrencilerin aktif olarak müzik yaptıkları, hareket ettikleri, dans ettikleri müzik dersleri önermişlerdir. Böylesi bir katılımla müzik derslerinin daha etkili geçeceği düşünülmüştür. Bu konuda Dalcroze, bu tarz bir ders sayesinde tam bir müzikal anlama gerçekleşeceğini söyler. “Çünkü öğrenciler bu tarz bir derste müziği birden fazla boyutta deneyimler: kulaktan ve bedenden” (Shenan,1990: 362).

Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinlikler ve oyunlardan oluşan bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim yaklaşımları kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak bireyin kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlamaktadır. Birey yarattıkça kendisine güven artmakta ve böylelikle dış dünya ile daha sağlıklı ve dengeli iletişim kurmaktadır (Gürgen, 2006: 83).

İnsan en başından beri sosyal bir canlıdır. Buna bağlı olarak kendini anlatma, ifade etme ve bu yolla çevresi ile iletişim kurma gereksinimi kurar. Bu iletişimin düzeyi, içinde bulunan gelişim evresine göre değişiklik gösteren konuşma, müzik, hareket ve dans; agulamak ile başlayıp sanatsal sunuma kadar varır. İnsan bunu yaparken bütün bedenini yaşa, engellere ve sosyal çevreye bağlı olarak değişen farklı seviyelerde de olsa kullanır. Bu ifade alanları ve kişisel donanım becerilerinin gelişimini olabildiğince erken desteklemek, elementer müzik ve hareket pedagojisinin en önem verdiği konudur (Grüner, Wieblitz 2011:32)

Kılıç (2012:10), müzik ve hareketin ayrı düşünülmemeyeceğini, müzikteki ritmi ve müziğin karakteristik özelliklerinin hareket yoluyla hissettirilebileceğini vurgulayarak Kodaly, Orff ve Dalcroze'un hareket unsurunu yöntemlerinde nasıl kullandıklarını açıklamıştır. Kodaly'nin notaları okuma yöntemi olarak el işaretleri ile müziği görsel olarak simgelediğini ve bunları hareketle gösterdiğini; Orff 'un yönteminde, hareketin dans ve konuşmayla birlikte müziğe eşlik ettiğini; Suzuki'nin, hareketi heyecanı azaltmak için

kullanıldığını; Jacques - Dalcroze' un da hareketi, müzikle birlikte çocukların müziksel işitme yeterliliği ve ritim duygusunu geliştirmenin yanı sıra, çocukların kendilerini daha iyi bir şekilde ifade edebilmeleri, kendilerine olan güven duygularını güçlendirebilmeleri için kullandığını ifade etmiştir.

Şarkı söylemek, çalgı çalmak, dans etmek, çeşitli devinimlerde bulunmak gibi etkinliklerin, çocuğun bedensel ve psikomotor gelişimine yardımcı olduğu yapılan araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Küçük yaşlardan itibaren iyi müziklerle büyüyen çocuklar, ileriki yaşamlarında müzisyen olmasalar bile, iyi müzikten anlayan, iyi müziği seven ve seçen yetişkinler olacaklardır (Sökezoğlu, 2010:40).

Müzik ve dans aynı zamanda devinimsel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak, insanı tüm antropolojik boyutları ile içine alır. Müziğin sadece dinleyicisi olmayıp, müziğin içinde yaparak-yaşayarak yer alan çocuk, kendi gelişim özelliklerine uygun düşen oyunlar içinde farkında olmadan öğrenir (Bilen, Özevin, Canakay, 2011:25).

Müzik ve hareketi birleştiren dans çalışmaları da müzik eğitiminde etkili bir araç olmakla birlikte öğrencinin müzik ve hareketi örtüştürmede vücut dilini öğrenmesi ve geliştirmesi, uzamsal farkındalığı oluşturması, yaratıcı hareketleri geliştirmesi, ritmik şekilde zamanı ve hareketi uygun bir şekilde bir araya getirebilmesi önemlidir. Bu kapsamda müzik eğitimi ve öğretiminde yapılan çalışmalar öğrencinin dikkat ve öğrenme yoğunluğunu müzikal sesler üzerinde toplamasını ve bu seslere uygun bir şekilde beden hareketlerini oluşturabilmesini, müzik cümlelerini çözümlemesini, bedenin müzik ve ritimle eşgüdümlü olmasını sağlayabilme yönünde olmalıdır. Böylece öğrenci, müzik dinleme, müzikal ifade ve fikirleri anlayabilme konuları üzerinde gelişim sağlayacaktır (Kılıç, 2012:11).

Sözü edildiği gibi; öğrencilerin müziği keşfetmesi, tanınması, öğrenmesi için dans bir araç olarak kullanılabilir. Dans içeren müzik etkinliklerinde ritmik hareket, müzik eşliğinde doğaçlama hareketler, ses üretmek için bedensel hareketler, şarkı söylerken bedensel hareketler vb. kullanılabilir (Ferguson, 2005:26 akt; Kılıç, 2012:12).

Oyun, çocukların dünyayı nasıl yorumladıklarını dile getiren, aynı zamanda çocuk gelişimine katkıda bulunan bir etkinliktir. Bu nedenle oyun çocukla etkileşimde bulunan yetişkinlerin (anne, baba, öğretmen) hem çocukları ve onların dünyayı nasıl anlayıp

yorumladıklarını kavramada, hem de onların gelişim ve eğitimleri için oyunu bir öğretim aracı olarak nasıl kullanacağını planlamada anahtar rol oynar (Şen, 2010: 404).

Oyun, belli bir amacı olan ya da olmayan, kurallı gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ruhsal gelişiminin temeli olan, çocuk için etkin bir öğretim sürecinin temeli olarak değerlendirilebilir. Oyun binlerce yıldır insanoğlunun bedenini ve ruhunu tanımak, bilişsel, fiziksel, sosyal açıdan yetişkinliğe ulaşmak için yaptığı bir faaliyettir. Davranış biçimleri oyun ile elde edilebilir. Böylece oyun genellikle çocukluk dönemiyle özleştirilir. Oyun, yetişkinlik dönemindeki eylem ve çabalara bir hazırlık olarak tanımlanır (Nutku, 1998:16).

Maria Montessori, "Oyun çocukların işidir" der; Piaget ile Vygotsky de bu konuda ona katılırlar. American Academy of Pediatrics (Amerikan Pediyatri Akademisi) oyunun gelişim için esas olduğunu, çünkü oyun oynamanın çocuklarla gençlerin bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal durumlarını geliştirme yönünde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir (Ginsburg, 2007: 182).

Duyusal motor dönemindeki bebekler keşfederek, emerek, vurarak, sallayarak ve atarak öğrenirler. İşlem öncesi dönemdeki çocuklar ise hayal ürünü oyunları severler; semboller oluşturmak, dili kullanmak ve diğerleri ile etkileşime geçmek için oyunları kullanırlar. Bazı kuralları olan basit oyunlar oynamaya başlarlar. İlköğretime yeni başlayan çocuklar da kurgusal oyunları severler ama daha karmaşık oyun ve sporlarla da ilgilenirler. Çocuklar oyun yoluyla işbirliğini, adaleti, tartışmayı, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenirler. Çocuklar ergenlik dönemine geçerken oyunlar onların fiziksel ve sosyal gelişiminin bir parçası olmaya devam eder (Meece & Daniels, 2008, Akt; Hoy 2015:190).

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)'de çocukların eğitimi için gereken en önemli faktörlerin öz- aktivite ve çocuğun kendisi tarafından yönlendirilen oyun olduğunu düşünüyordu. Ona göre oyun, bir taraftan bireysel, hayal ürünü ve yaratıcı bir davranış; diğer taraftan da bireyin kendini anlamak ve ifade etmek için doğuştan getirdiği bir güdü ve içsel bir ihtiyaçtı (Jungmair, 2003:18-22; akt.Kotzian, 2018:34). Fröbel bu fikirleri ve çocukların ihtiyaçları ve yetenekleri üzerine odaklanan düşünceleriyle Almanya'daki modern eğitimin ve anaokulu kavramının temellerini atmıştır (Kotzian, 2018:34).

Freud'a göre oyun, çocuğun sosyal olgunlaşmasında, öz benliğini bulmasında yardımcı olabilir. Korkularını engeller ve sosyal çatışmasının üstesinden gelmesini sağlar (Ellialtıoğlu, 2005:25).

Oyunun bireyin gelişimindeki rolü, özellikle okul çağında çok önemlidir.

- Oyun, çocuğun derslere olan ilgisini artırır.
- Oyun, öğretmen için iyi bir güdüleme aracıdır.
- Oyun, çocuğun dağılan ilgisini toplar.
- Oyun içindeki çocuk, kendi vücudunu, çevresindeki insanları ve eşyaları tanır.
- Çocuk oyun içinde aktif olduğu için kendini mutlu hisseder.
- Çocuk değişik araçlarla oynarken, çevresindeki eşyalarla kendi arasında ilişki kurar.
- Oyun içinde değişik rollere girer; sosyal çevresini, rolüne girdiği kişilerin durumunu yakından kavrar.
- Oyun kuralları, çocuğa kurallara uymayı öğretir.
- Başarısız olan öğrenciler, grup oyunları yoluyla, bazen kazananlar arasında yer alarak özgüvenlerini geliştirirler.
- Oyun, dersi sıkıcı olmaktan kurtararak canlılık katar (Samur, 1989:9).

Oyun herkes için önemlidir. Çocuğun gelişim düzeyi ne olursa olsun, kaç yaşında olursa olsun, hangi kültürde yaşarsa yaşasın oyun=öğrenmedir. Üstelik öğrenmenin en doğal ve eğlenceli yoludur. Oyunu eşsiz kılan özellikleriyle; yapılandırılmamış oyundan, yapılandırılmış oyuna ve teknolojik oyunlara dek her türünde anne babalar ve öğretmenlerle paylaşılan süreç, hem çocuk için, hem de yetişkin için oldukça önemlidir (Yavuz, 2017:378)

Oyun içerikli etkinlikler; eğlence, katılım, çabuk düşünme, bilinmeyene tepkide bulunma, beceri ve bilgilerin uygulanması ve test edilmesi, işbirliği gibi öğeleri içermektedir. Oyun içerikli müzik etkinlikleri ise; müzikal etkileşim, dikkatli bir şekilde dinleme, psiko-motor becerilerin gelişmesi, müzikal kavramların algılanması, müziksel

yapıların hatırlanması, yeni düşüncelerin oluşması, grupla birlikte müzik etkileşiminin farkındalığı, kendine güvenin gelişmesi gibi öğeleri içerisinde barındırır (Kılıç, 2012:8).

Oyun, tüm bu yönleriyle çocuğun hoşlanarak yer aldığı, bilişsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve ruhsal gelişiminde önemli rol oynayan etkin bir öğrenme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun yetişkinliğe hazırlanmasında, kişiliğinin oluşmasında etkili olmaktadır (Çelik, 2011:466).

Kodaly bununla ilgili olarak şunları aktarmıştır: "Oyun, saf insan değerlerine sahiptir. Oyunlar, sosyal olma ve hayat sevinci deneyimini geliştirirler. Yetişkinler, anaokulu çağını geçen çocuklara, oyun oynamanın onlara artık yakışmadığını söyleme eğilimi gösteriyorlar. Anaokul yaşından daha büyük olanları da teşvik etmeliyiz. Bu sayede oyun oynamaktan hala haz duymaktan utanmazlar. Daha uzun sürecek çocukluk, çok daha uyumlu ve mutlu bir yetişkin hayatı sağlayacaktır (Yiğit, 2000; akt. Kale, 2018:15).

Oyun yoluyla, çocuğun dünyasından kopmadan aynı dili konuşarak etkili öğrenmeyi sağlamak mümkündür. Günümüzde oyun ve dans etkinlikleri çağdaş öğrenme yöntemlerinin en önemli boyutları, çağdaş müzik eğitimi yöntemlerinin de ortak dilidir.

Bütün bunların yanında, oyun ve dansın çocuklar için bir mutluluk aracı olduğunu unutmamak gerekir. Oyun ve dansı öğretim aracı olarak kullanmak, sınıf ortamını sosyal ortama dönüştürmeye, ilgi ve konsantrasyonu arttırmaya, katılımcı ve yaratıcı davranışların ön plana çıkmasına olanak sağlamaktadır.

Dans ve oyun içerikli müzik etkinliklerinin, sınıf içinde iletişim, uyum ve paylaşım gibi sosyal becerileri geliştirerek öğrenme sürecini hızlandırdığı söylenebilir.

Oyun, dans etkinlikleriyle zenginleştirilmiş müzik eğitimi, aktif eğitim sistemini destekleyerek, müziği birçok boyutuyla çocuğa öğretmektedir.

2.1.2.1. Dalcroze-Eurhythmics Yönteminin Eğitimsel Felsefesi

İsviçreli eğitimci ve besteci Emile Jaques Dalcroze 1865 yılında Viyana'da doğdu fakat hayatının çoğunu Cenevre'de geçirdi. 1892 yılında Cenevre Konservatuarı'na armoni ve solfej profesörü olarak atandı. Kendi adını taşıyan yönteminin tohumları, bu solfej derslerinde atıldı (Mead, 1996: 38).

"Dalcroze Eurhythmics" olarak bilinen bu yaklaşım müziğin temel ögesinin ritim olduğu ve müzikteki tüm ritimlerin kaynağının insan bedeninin sahip olduğu doğal ritimlerde var olduğu önermesine dayanmaktaydı. Aslında "Eurhythmics", "Ritmik Solfej" ve "Doğaçlama" gibi üç aşamadan oluşan yöntem, genel bir isimlendirmeyle sadece "Eurhythmics" olarak anılmaktadır (Choksy vd., 1986:27).

Müzikteki crescendo, diminuendo, gibi gürlük değişimleri, accelerando ve ritardando gibi hız değişimleri, uzun ya da kısa sesli ve sessiz süreler, aksanlar gibi birçok öge, Eurhythmics çalışmalarında bedende hissedilmeye çalışılır. Yerçekiminin ve iç-kassal yapının varlığının hissedilmesi Eurhythmics çalışmalarında öncelikli hedeflerden biridir. Öğrencilerin bedenlerine yoğunlaşarak bedenlerinin her bir bölümünü ve oradaki hareket enerjisini hissedebilmeleri, hareketten önce var olması gereken bir noktaya işaret eder: Bedensel farkındalık. Bedensel farkındalık, beden bölümlerini birbirinden ayırt edebilmeyi, alınan desteği dengeleyebilmeyi, bedeni sınırlı bir hareket alanında çeşitli biçim ve pozisyonlara sokabilmeyi içerir (Zachopoulou vd., 2003:53).

Eurhythmics çalışmalarla kazanılan, müziğin en temel unsurlarından olan ritim, usuller ve nüans; müziksel işitme, çalgı çalma, şarkı söyleme gibi müziğin bütün boyutlarına katkı sağlamaktadır.

Choksy (1986: 27), E. J. Dalcroze'un geliştirdiği müzik öğretim yönteminin temellerini şöyle özetlemiştir: Müzik seslerin ve hareketlerin bileşiminden oluşur. Ses, hareketin bir biçimi olarak ikinci sıradayken, ilk sırada ritim vardır. Bu yüzden müziksel çalışmalarda öncelik bedensel hareket çalışmalarına verilmelidir... Müzikteki en güçlü ve yaşamla en ilişkili öge ritmik bedensel hareketlerdir... Kuram eylemi takip etmelidir. Çocuklar öğretilmek istenenleri deneyimlemeden önce kurallar öğretilmemelidir... Bu deneyimler kuralların öğrenilmesine destek olacaktır... Bir çocuğa öğretilecek ilk şey tüm yeteneklerini kullanmaktır... Eurhythmics'in amacı öğrencilere "biliyorum" değil, "deneyimledim" dedirtmektir (Akt; Özmenteş ve Bilen, 2005: 89).

Eurhythmics çalışmalarında kullanılan en temel eğitim materyali insan bedeni olmakla birlikte yöntem, pahalı, ağır ve bulunması zor eğitim materyalleri gerektirmemektedir. Derslerde beden hareketlerine müziğe eşlik edecek top, ip, çember,

gibi malzemeler Eurhythmics çalışmalarında kullanılan en uygun eğitim materyalleridir (Choksy vd. 1986:118).

Dalcroze öğretmeni doğaçlama konusunda yetkin olmalıdır. Çünkü bu yöntemin odak noktasını piyano ve vurmali çalgılarla yapılan doğaçlamalar ve bu doğaçlamalar eşliğinde öğrenciler tarafından yapılan beden hareketleri oluşturmaktadır (Türkmen, 2017:84).

Yöntemin işlevliliğini sağlama görevi büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Dalcroze uygulayıcısı olabilmek için verilen uzun, yoğun ve ağır eğitim sürecinin amacı, yöntemin her aşamasını mükemmel biçimde uygulayabilecek değerli öğretmenler yetiştirmektir (Özal, 2007: 8).

Dalcroze, Eurhythmics çalışmalarında ilk olarak, piyano eşliğinde yapılan yürüme çalışması sadece bir yürüme ve hazırlık amacını taşımaz, ritimlerin öğrenilmesine de yardımcı olur. Ölçüyü ele veren vurgular bedeni her türlü yoruma hazırlar ve müzikteki ifadeleri kolayca algılamaya katkıda bulunur. Öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü bir bağ kurulmasına da olanak sağlayan bu çalışmalar iletişimi güçlendirirken, öğrencilerin öğretmenin ne yapacağını önceden kestirmelerine, şefin her davranışını takip edebilmelerine ve tepkilerini kontrol altına almalarına destek olur. Ritim çalgılarıyla yapılan eşliklerde ise öğrenciler bir hareketi icra ederken diğerlerine de odaklanır ve bir sonraki adımı takip ederek çok boyutlu düşünmeye sevk edilirler (Türkmen, 2017:84).

Dalcroze'un ritmik jimnastik yönteminde öğrencinin yalnız ritim duygusu değil, genel müzikalitesi de sistemli bir şekilde geliştirilir. Yöntem, ritim duygusunu sağlamlaştırdığı gibi, karakteri, kararlılığı, kendine güven duygusunu da güçlendirmekle birlikte öğretmen-öğrenci ilişkisinin ilk temelini de sağlam bir şekilde atmaktadır (Bektaş, 2001: 41).

E. J. Dalcroze'a göre, müziksel seslerin hızı zaman boyutunda, seslerin süresi hareket alanı boyutunda ve seslerin hareketini yönlendiren enerji ise bedensel kuvvetle ilişkili olarak ele alınmalıydı. O dönem için oldukça radikal ilke ve stratejiler dizisi getiren bu yöntem E. J. Dalcroze, öteden beri etkilendiği Eski Yunan'ın "Zıtlıkların Dengesi" felsefesinden yola çıkarak, eski Yunanca'da "iyi akış" ya da "iyi hareket" anlamına gelen "Eurhythmics" adını vermişti (Mead, 1996: 38). "Eurhythmics", "Ritmik Solfej" ve

“Doğaçlama” gibi üç aşamadan oluşan yöntem, genel bir isimlendirmeye sadece “Eurhythmics” olarak anılmaktadır (Choksy,1986: 27). Bu durum, yöntemin yalnızca ilk ayağını oluşturan Eurhythmics’in, yöntemin en yaygın kullanılan aşaması olması sonucu ortaya çıkmıştır. Eurhythmics üç alanda gelişimi hedeflemektedir:

- Zihinsel ve Duyumsal Hedefler (Farkındalık, Konsantrasyon, Sosyal Bütünleşme, Müziksel değişimlerin anlaşılması ve ifade edilmesi)

- Fiziksel Hedefler (Performansın kolaylaşması, Performansın belirginliği, Zaman-hareket alanı-enerji-ağırlık-denge/yerçekimi kanunlarını müziksel ifadenin gelişimi amacıyla kullanmak)

- Müziksel Hedefler (Hızlı, doğru, sıkıntısız ve güçlü bir müziksel işitmenin gelişimi ve bunun da müziksel icrayı, çözümlemeyi, okumayı, yazmayı ve doğaçlamayı yönlendirmesi (Choksy, 1986: 35; akt. Özmenteş ve Bilen, 2005: 89-90).

Dalcroze için müziğin temel eğitimde en önemli şey; ritim, solfej gibi konuların ritmik jimnastik ya da vücut hareketleri ile öğretilmesi ve eğitimin her zaman için hayal gücüne, emprovizyona açık kalmasıdır (Pamir, 1984: 5).

Bu yöntemde, ritmik eğitim tarz ve sisteminde ritim, ölçü ve nüanslar; ayaklar, eller ve kollarla, bütün vücutla ifade edilir. Fakat bu yöntemin gayesi hiçbir zaman mutlak olarak beden eğitimi değildir. Dalcroze ritmik jimnastiği bir dans metodu da değildir. Onun amacı, müziğin nüfusu altında vücutla beyin sıkı bir el birliği sayesinde ritmik bir zihniyet, yani ritim duygusu yaratmaktır (Yönetken, 1952: 120).

Dalcroze’ a göre ritmin yani müzik öğretme yönteminin temelinde üç düşünce vardır:

1. Müziğin her ögesi harekete yansıtılabilir.

2. Müzik, seslerin hareketiyle başlar ve sürer. Bu süreç bedene yansır. Bu aşamada beden de müziğin bir aracına dönüşür. İlk olarak bu araç, yani beden eğitilmelidir.

3. Kimi zaman bir ses ya da bir ses grubu bile bedende bir hareket ya da bir hareket grubu ile karşılanabilir (Ay, 2003: 22).

Dalcroze eğitim sistemine göre; zihin ve beden aktiviteleri arasında uyum yaratıldığı zaman çocuklar yaptıkları işten daha fazla zevk almaktadırlar. Öğrenci duyduğu müziği olduğu gibi vücuduna yerleştirmelidir. Daha sonra zekasını kullanıp, duyduğu şeyi analiz etmeli ve anlamalıdır. Son olarak da hareket gelmektedir. Vücut harekete geçer ve çocukların müziğe hareketle katılma dereceleri, onların dikkat ve ilgi derecelerini göstermektedir. Çocuktaki bu düşünsel aktivite ve vücut hareketlerinin birlikteliği, müzik etkinliğinden zevk almasını ve onun rahatlamasını sağlamaktadır (Yıldırım, 1995: 3).

Beden zihnin ayrılmaz bir parçasıdır. Eurhythmics etkinlikler, zihinde algılanan, kavranan müziğin ve müziğin ayrılmaz bir bütünü olan ritmin beden diliyle duyumsanarak aktarılmasını hedefler.

Eurhythmics etkinlikler, algılanan müziğinduyularını, ritmini bir bütün olarak duyumsayıp, bedensel hareketler yoluyla ifade etmesidir. Bu etkinliklerde müziği ifade ederken kullanılan en önemli araç insan bedenidir.

Dalcroze, kendi yöntemiyle ilgili düşüncelerini: “Bedenin, sesle düşünce arasında köprü olduğu ve duygularımızı dolandırmadan ifade etmemize yarayan bir enstrümana dönüştüğü müzik eğitim biçiminin hayalini kuruyorum” (Dalcroze, 1898; akt. Özal, 2007:3) şeklinde ifade etmektedir.

Bu yöntemin çocuklar üzerindeki faydaları ise şöyle sıralanabilir:

1. Kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olur.
2. Kendi bedeniyle beyni arasında düzenli ve sürekli bir etkileşim sağlar.
3. Ritim duygularını geliştirir.
4. Müziksel dikkat yeteneklerini artırır.
5. Müziksel belleklerini güçlendirir.
6. İçten dinleme ve içten işitme yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olur.
7. Müziksel anlatımları hareketsel anlatımlarla ifade etmeleri, müziği harekete dönüştürme yeteneklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur (Sökezoğlu, 2010:42).

“E.J. Dalcroze tarafından 20. yy’ın ilk yarısında geliştirilen ve Dalcroze-Eurhythmics adıyla anılan bu yaklaşım, Carl Orff, Zoltan Kodaly ve Shinicki Suzuki

tarafından geliştirilen müzik öğretim yaklaşımlarının tarihsel açıdan öncüsü durumundadır” (Özmenteş ve Bilen, 2005: 88).

Bu yöntem yalnızca müzisyenler tarafından değil, aynı zamanda dansçılar, aktörler, terapistler ve eğitimciler tarafından da kabul görmüş, dünya çapında bir yöntemdir (Mead, 1996: 38).

2.1.2.2. Kodaly Yönteminin Eğitimsel Felsefesi

16 Aralık 1882'de Macaristan'ın Kecskémet şehrinde doğan Zoltan Kodaly, 6 Mart 1967'de Budapeşte'de ölmüştür. Macar besteci, etno-müzikolog ve müzik eğitimcisi olan Kodaly, halk kaynaklarını temel alan, "Yeni Macar Sanat Müziği"nin yaratıcılarından. Kodaly, Macaristan'da geniş kapsamlı ve yüksek seviyeli bir müzik eğitiminin temelini atmıştır. Kodaly, müzikle ilgili bir ailenin çocuğudur. Nagyzombat' da "Archie Piscopal Grammar" okulunu bitirdikten sonra, Budapeşte'ye gelmiş, hem Budapeşte Müzik Akademisi Kompozisyon ve Eğitim bölümlerinden hem de üniversiteye devam ederek, Macar ve Alman Dilleri Edebiyatı dallarından mezun olmuştur. Kazandığı yabancı eğitim bursu ile altı ay Berlin ve Paris'te kalmış, bu süre içinde Debussy müziği ile tanışmıştır. Kodaly'nin çalışmalarında gençliğin eğitimi, merkezi bir yer almaktadır. 1925 yılında, bu alanda başladığı mücadeleye, 1945 yılında ürünlerini vermeye başlamış, anaokullarından üniversite öğrencilerine kadar, gençliğin tüm kesimlerine kadar ulaşabilecek bir "Müzik Eğitimi Yöntemi" oluşturulmuştur (Kabataş, 2017:97).

Bu yüzyılın en önemli eğitimcilerinden biri olan Kodaly, besteci olarak Macar halk müziği ile Avrupa müziğini birleştiren çok önemli yapıtlar vermiştir. Aynı zamanda bir etnomüzikolog olarak çalışmış, değerli çalışmalara imza atmıştır. Ancak en önemli yanı, eğitimciliği idi. Kendi müzik eğitimi kavramını geliştirerek, çocukların doğru zamanda, doğru şekilde müziğe yönlendirilmeleri gerektiğini savundu. Onun çalışmaları, bugün doğduğu kent Kecskémet'te kurulu Zoltan Kodaly Pedagoji Enstitüsü tarafından yeni kuşaklara aktarılmaktadır (Gültek, 2007:2; ©www.muzikegitimcileri.net, 28.4.2019 tarihinde erişilmiştir).

Kodaly felsefesi, şarkı söylemenin müzik eğitiminin en temel boyutu olduğunu, özellikle şarkı söyleme yoluyla işitme becerisinin kazandırılabilceğini, müzik eğitiminde çalgı olarak öncelikle kendi sesimizi kullanmanın önemini vurgulamaktadır.

İyi bir müzisyen olmanın temelinde, müzikal yazma ve okumanın olduğu düşüncesinden hareketle bütünselleştirilen Kodaly yönteminin ana fikri; nota okumanın, tıpkı bir lisanı öğrenmeye, okumaya ve konuşmaya benzediği ve müzik dilinin daha geniş kitlelerce konuşulduğu bir dünyada, müzikten ve hayattan alınan zevkin de çoğalacağı inancıdır (Yıldırım, 1995; akt. Şimşek, Bilen, 2017: 4310). Yöntemin amaçları ve felsefesi Kodaly'e ait olmakla birlikte, öğrenme araçlarından bağıl solmizasyon ve el işaretleri (fonomimi), bu araçlara son halini veren J. Curwen'dan, ritim heceleri de Galin-Paris-Chevé metodundan alınmıştır (Şimşek, Bilen, 2017: 4310).

Yıllarca sürdürdüğü gezi ve araştırmalarının sonunda topladığı bilgi ve deneyimler, Kodaly'i sürekli "halk" kaynağına yöneltmiştir (Yıldırım, 1995: 7). Böylece Kodaly, ulusal müzik kültürünün okul müzik eğitiminde halk ezgileri temel alınarak gelişeceği inancını taşımaya başlar. Bu yaklaşıma dayalı olarak Bela Bartok ile birlikte topladığı, sınıflandırdığı ve derlediği 100.000 üzerinde halk şarkısı, çocukların müzik eğitiminin ana malzemelerini oluşturmuştur (Bilen, 1995: 30; akt.Sökezoğlu, 2010:43-44).

Kodaly yönteminde derslere teorik kavramların öğretilmesinden önce çocuğun tanıdığı ya da aşına olduğu şarkıların kulaktan öğretilmesi ile başlanır. Bu çalışmalarda bilinenden bilinmeyene giden bir sistem uygulanır. Öğretilecek olan müzik fikri önce oyunlarla ve şarkılarla çocuk farkında olmadan çalıştırılır. Ardından sembollerle tanıtılırken işitsel beceriler geliştirilemeden müziksel sembollere geçilmez (Tekin, 2004: 27).

Kodaly'nin çocuklardaki müziksel beceriyi geliştirmeye yönelik hedefleri şöyle sıralanabilir:

- Hafızadan şarkı söylemek, enstrüman çalmak ve dans etmek,
- Çok sayıda geleneksel şarkı, oyunlar, tekerlemeler ve halk şarkıları öğrenmek böylece çocuğun kendi kültürel mirası olan halk şarkıları, daha sonra diğer kültürlerin müziklerini öğrenmesini sağlamak,
- Dünya çapındaki büyük sanat müziklerini performe etmek, analiz etmek ve dinlemek,
- Müzikal yazma ve okuma, şarkı söyleme ve koral parti söyleme gibi temel müzikal becerileri geliştirmek,

• Her gelişim döneminde çocukların kendi müzikal dağarcıklarını kullanarak besteleme doğaçlama yapmalarını sağlamaktır (Seker, 2005: 27).

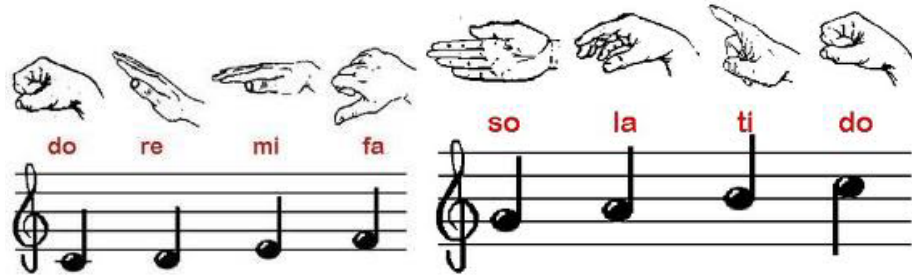
Kodaly yönteminde derslerde ilk hareket yürüyüştür. Çocuğun şarkı söylerken ritme uygun yürümesi sağlanır. Ostinato adımlama ve alkışlama sonraki aşamaları oluştururken bir sonraki aşamada öğretmen bilinen şarkının motiflerini sözleriyle söyleyip öğrenciden alkışla ritim vurmasını ister. Çocuk alkışla şarkının ritmini vururken sözlerini de heceler. Öğretmen daha sonra vurulan ritmi çubuk notasyon (bar notation) adı verilen bir sistemle görselliğe çevirir. Yaratıcı etkinlikler ise öğrenme aşamalarına uygun bir şekilde dahil edilir (Yiğit, 2000: 41; akt.Tekin, 2004: 28).



Şekil 1. Çubuk Notasyon

Kodaly yönteminde:

1. Ritim sembolleri ve hecelemler kullanılır.
2. El işaretleri (fonomimi) tonal ilişkilerin görülmesinde kullanılır.



Şekil 2. Kodaly El İşaretleri (Fonomimi)

<http://www.soundpiper.com/elements/melody.htm> adresinden 20.04.2019 tarihinde alınmıştır.

3. Dalcroze işitsel yeteneklerin geliştirilmesinde; "sabit do" (fixed do), akorlar, hareketle birleştirilmiş solfejden yararlanırken Kodaly "hareketli do" (movable) ve ritmik hatırlatma heceleri kullanır (www.hicazkar.com/.../gunumuz-muzik-egitiminde-kullanilan-metotlar-t6244.html, Toksoy, 2007; akt. Özbey,2010:51).

Müzik eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğine inanan Kodaly, bu konuyla ilgili şöyle demiştir: “Müzik öğretimi anaokulunda başlamalıdır ki, çocuk müziğin temellerini erken yaşta yakalayabilsin. Çünkü müziksel işitme, ancak erken yaşta başladığı takdirde başarılı olabilir” (Fiatalok bildirisini, 1941; Akt: Gültek, 2007: 3).

Kodaly, meslekten müzikçi olmak için değil, daha iyi ve daha mutlu bir insan olmak için her çocuğun müzik eğitiminden geçmesi gerektiğine inanmıştır. Ses ustasının şu sözleri konuya verdiği önemi açıkça ortaya koymaktadır: “Eskiden çocuğun müzik eğitimi, doğumdan 9 ay önce başlamalı diye düşünürdüm. Şimdi aynı düşüncede değilim. Çocuğun müzik eğitimi, annenin doğumundan 9 ay önce başlamalıdır” (Tufan, 1992: 27).

Kodaly yöntemi bir gelişim yöntemidir. Yöntem; nota okuma ve yazma, müziksel işitme, ritmik hareket, şarkı söyleme ve dinlemeden oluşmaktadır. Yöntemde derslere, teorik kavramların öğretilmesinden önce, çocuğun bildiği ya da aşına olduğu şarkıların kulaktan öğretilmesiyle başlanır. Bilinenden bilinmeye doğru giden bir düzen içerisindedir. Bu yöntemde vücut hareketleri, müziği okumaya yardımcı bir araçtır. Ritmik duyarlılık, çocuklarda hareket ve ritim oyunları ile işlenir. Böylece çocukların hem görerek hem de duyarak temel vuruşları algılamaları sağlanır. Kodaly yönteminde en belirgin özellik, çocuğun kendi sesini kullanmasıdır. Yani Kodaly yönteminde asıl amaç herhangi bir çalgıyı çalmak değil, çocuğun kendi sesidir (Sökezoğlu, 2010:44).

Ritim, ezgi ile bağıntılı olarak öğretilmektedir. Ezgi öğretiminde çocukların yarım sesleri temiz söyleyemedikleri gerekçesiyle pentatonik dizi kullanılır (Bilen, 1995: 31).

Yapılan araştırmalar, Kodaly yöntemi ile belli bir süre eğitim gören öğrencilerin, hem halk ezgilerini hem de klasik eserleri kolaylıkla okuyup söyleyebildiklerini göstermektedir. Bu yöntem diğer ülkelerde şu şekilde uygulanmaktadır. Örneğin, Amerika’da Kodaly yönteminde araç olarak öncelikle Amerikan halk şarkıları, sonra diğer ülkelerin halk ezgileri kullanılır (Sökezoğlu, 2010: 45).

Kodaly yönteminin ilk etapta uygulanmasında öğretmen, öğrenci, halk şarkıları ve uluslararası klasik müzik eserlerinin oluşturacağı bir repertuar yeterlidir. Kodaly öğretmeni için sıradan bir sınıfta çalışmak bile mümkündür. Eğitsel uygulamaların her alanında eksik sıra ve masaların oluşu, okuma ve yazma için uygun yerlerin olmayışı, diğer branş derslerinden daha az sorun yaratmaktadır. İlk etapta bir piyanonun olmayışı bile Kodaly programının uygulanmasna engel teşkil etmez. Kodaly öğretmeni piyanoyu ileri aşamalarda, güzel bir Bach, Brahms ya da Bartok yorumunu öğrencilerine dinletmek için kullanacaktır. İlk derslerde piyano dahil hiçbir çalgı, eğitilmemiş seslere eşlik için kullanılmaz. Daha sonraki süreçte piyano ve diğer çalgılar sese eşlik için kullanılır (Choksy, 1986; akt. Kabataş 2017:130).

Kodaly öğretmeni, çocuklar için bir model oluşturmaktadır. Bu nedenle işitme yeteneğinin gelişmiş ve kusursuz olması gereklidir. A (440) sesi veren diyapozon, sürekli olarak öğretmenin hareket noktası olmalıdır.

1975 yılında, Kodaly'ın doğum yeri olan Kecskemet kasabasında, Macar Kültür Bakanlığı tarafından “Zoltan Kodaly Müzik Pedagojisi Enstitüsü” kurulmuştur. Bu enstitüden diploma alan öğrenciler, dünyanın her yerinde Kodaly kavramı ile müzik eğitimi yapabilmektedirler (Özcan, 2007: 33).

2.1.2.3. Suzuki Yönteminin Eğitimsel Felsefesi

Japon müzik eğitimcisi ve keman sanatçısı Shinicki Suzuki (1898-1998), yaylı çalgılar yapımcısı Masakici Suzuki'nin oğlu olarak dünyaya gelir. 1921-28 yılları arasında Berlin'de Karl Klinger ile keman çalışan Suzuki, ülkesine döndükten sonra üç kardeşiyle birlikte “Suzuki Kuartet” i kurar. Daha sonra, özellikle okul öncesi çocukların keman eğitimine yönelen Suzuki, kendi adını taşıyan metodunu geliştirerek kazandığı başarılarla adını dünyaya duyurur (Say, 2005: 395).

Suzuki yöntemi keman için geliştirilmiş olup, dinlemeye dayalı bir yöntemdir. Bu yöntemin tam olarak anlaşılabilmesi için, “Ana Dil Yaklaşımı” prensibinin tam olarak anlaşılması gerekir. Suzuki yetenek eğitimi, tüm çocukların ana dillerini öğrenip konuşabilmeleriyle, beyinlerinin ne denli büyük bir potansiyele sahip olduğu varsayımına dayalıdır. Suzuki, çocukların kendi ana dillerini nasıl öğrendiklerini incelemiş ve bunların müzik öğrenimi için de uygulanabilir olduğunu görmüştür. Suzuki'ye göre dil öğrenimi ve

müzik öğrenimi çokça benzerlik göstermektedir. Derslerinde başarılı olamayan, zekaca geri sanılan ve bu şekilde davranılan bir çocuğun bile kendi ana dilini oldukça iyi bir biçimde kullanabildiğini gözlemleyen Suzuki, çalışmalarını bu yöne yoğunlaştırmıştır. Buradan yola çıkarak, özellikle Japonca gibi çok zor bir dili öğrenip kavrayabilen bir çocuğun, bu yöntemle müziği de kavrayabileceğini savunmuştur. Suzuki bu yöneme “Ana Dil Yöntemi” demiş, bu yöntemle (gözlem, taklit, tekrar) çocukların diğer bilgi ve becerilerini de geliştirebileceklerini savunmuştur (Sökezoğlu, 2010:46).

Suzuki, çocuğun müziksel eğitiminin, doğumundan kısa bir süre sonra başlaması gerektiğini söyler. Bebek, sürekli aynı müzik parçalarını dinlemeye yönlendirilir. Suzuki, yetenek eğitimi yönteminin özetinde şöyle yazar: Eğer yeni doğmuş bir bebeğe klasik müzik dinletirsem, örneğin bir Brandenburg Konçertosu ya da Tschaikowsky serenadı ya da bir Beethoven quartet’i, müziğin önemli bölümlerinden birini seçerim ve bebeğe her gün aynı tınıyı dinletirim. Yaklaşık altı ay içinde, bebek melodiyi hafızasına kaydedecektir. Eğer buna inanmazsanız, lütfen kendiniz deneyiniz (Erman, 2000: 12).

Bu eğitimde çocuk, üç yaşından itibaren keman çalmaya başlar. “Sevgiyle Büyütülen” adlı kitabında Suzuki, öğretmeye başlamanın ideal yolu olarak gördüğü şeyi şöyle tanımlıyor: Küçük çocukları kabul etmemize rağmen başlangıçta keman çaldırmayız. İlk önce anneye bir parça çalmayı öğretiriz, böylelikle anne evde iyi bir öğretmen olacaktır. Çocuğa gelince, önce sadece öğreneceği parçayı (kasetten) evde dinler. Aile bir parçayı çalabilene kadar, çocuk tam olarak çalmaz. Bu prensip oldukça önemlidir. Çünkü ailenin, çocuğunun bunu yapmasını istemesine rağmen, 3 yaşındaki çocuk keman öğrenmeye istek duymaz. Amaç, çocuğa “Ben keman çalmak istiyorum” dedirtmektir. Anne, çocuğa daha çok uyan ufak bir kemanla çalar. Çocuk, çok zaman geçmeden “Ben de çalmak istiyorum” diye düşünür ve kemana annesinden alır. Bu her zaman işe yarar. (Suzuki, 1983: 95; akt. Erman, 2000: 16).

Çocuklar, kendi ana dillerini her gün konuştukları için ustaca kullanabilir hale gelirler. Öyleyse müzik için de her gün çalışma yapılmalıdır. Elbette böyle bir sorumluluğu taşımak güçtür. Bunun bilincinde olan Suzuki, çalışmanın gerekliliğini şu esprili sözlerle vurgulamıştır: “Sadece yemek yediğiniz günler çalışın” (Özal, 2007: 8).

Suzuki'nin keman için yazılmış 10 metod kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplardaki eserlerin sırayla atlatmadan çalıştırmak keman öğretme sürecinin sağlıklı olması açısından önemlidir. Bu keman metodları kısa sürede Amerika'da daha sonra da Avrupa'da kullanılarak viyola, viyolonsel, piyano, flüt, blok flüt, gitar, arp ve ses eğitimi gibi başka çalgılara da uyarlanmıştır.

Suzuki Eğitimi Felsefesinin ana prensiplerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz.

- Çocuktaki ilk öğrenme, ilk çevresi olan aileyle başlar ve ailenin öğrenmedeki yeri büyüktür. Çocuğu geliştirmenin ilk yolu aileyi geliştirmektir. Bu sebepten aile öğrenme sürecinin içine, çocuk daha dünyaya gelmeden dahil edilir.
- Çocuğun gelişiminde büyük rolü olan aile öğretimin bir parçasıdır. Bu eğitimde motivasyon çok önemlidir ve aileye düşen en önemli görevlerden biri çocuğa çalgıyı sevdirecek ve çalışmaya motive edecek, müziğin ailenin önemli bir parçası haline getirecek davranışlar sergilemektir. Bu davranışlar arasında ailenin de müzikle içi içe olması, çocuğa öğrenmenin bir süreci olan müziğin sürekli dinletilmesi, öğretilecek çalgıyı anne ya da babanın da çalması, birlikte şarkı söyleme yer almaktadır. Aile, öğretmen ve öğrenci üçgeni bu eğitim sürecindeki temel unsurlardır.
- Çocuğun ana dilini öğrenmesi ilk doğal öğrenim sürecidir. Suzuki eğitimi de bu öğrenme sürecini model alır. Eğitim anne karnında başlar. Anne ve baba çocuğun çalacağı eserleri doğmadan dinletmeye başlar. Çocuk ana dilini öğrendiği gibi önce dinler, sonra çalar.
- Her çocuk kendi yetenekleriyle ve öğrenme hızıyla doğar. Anne baba ve öğretmen bu konuda çok sabırlı olmalı, çocuğun öğrenme hızına göre eğitim adım adım ilerlemeli, çocuk kazandığı her davranışta övülüp takdir edilerek motive edilmelidir.
- Suzuki metodlarının standart bir programı vardır ve bu program sırasıyla işlenmelidir.
- Suzuki' de grup derslerinin önemi büyüktür. Çocukları sosyalleştirir ve motive eder. Gruptaki arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmaları onları motive eder.

- Konserler ve resitaller Suzuki eğitiminin önemli bir parçasıdır. Konserler, ilk öğrenilen eserlerin ailelere seslendirilmesi yani aile konserleriyle başlar daha sonra salon konserlerine dönüşür.

Suzuki tüm hayatını, ‘yeteneğin’ doğuştan olmadığını, doğru eğitim ile kazanılabileceğini kanıtlamaya çalışarak geçirmiştir. Bu yolda geliştirdiği Ana Dil Metodu’nun başarısı tüm dünyanın kabul ettiği bir gerçektir. Suzuki’nin felsefesi çocuğa enstrüman çalmayı öğretmekten daha fazlasına yöneliktir. Çocuğu bir bütün olarak geliştirmeyi, potansiyelini ortaya çıkartmaya yardım etmeyi, iyi ve kendine güvenli bir birey olmasını sağlamayı hedefler. Suzuki eğitiminin amacı büyük sanatçılar yetiştirmek değil, tüm çocuklara müziği sevdirmek, müzikle gelen mutluluğu ve kişisel gelişimi bulmaları için yardım etmektir. Çocuk, eğitimi süresince çevreden aldığı büyük destek ile gelişir. Kendine güveni ve özsaygısı artar, çalışma disiplini edinir. Yaşamı boyunca sürecek bir müzik sevgisi, hassaslığı ve müzik becerisi kazanır (Brody,2016:87).

2.1.2.4. Orff- Schulwerk Yöntemi

2.1.2.4.1. Carl Orff ve Orff -Schulwerk Yönteminin Doğuşu

Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff, 10 Temmuz 1985 tarihinde Münih’te doğdu. Münih Akademisi’nde müzik eğitimi aldıktan sonra Almanya’nın bazı şehirlerinde orkestra şefi olarak görev yaptı. Mesleğinin ilk yıllarında geleneksel formlarda yazan Orff, sonraları direkt ritim ve tamamıyla yalın armoniyle tipik özellik kazanan basit bir stil benimsedi. Bunun en iyi örneği “Carmina Burana” adlı bir Bavyera Manastırında bulunmuş olan XIII. Yüzyıl şiiirleri üzerine kurulu yapıtında görülebilir. Besteci bu yapıtını solo ses ve koroya mim ve dansla eşlik edilen pitoresk kantat olarak tanımlamıştır. Carmina Burana’nın ilk seslendirilişinden sonra Orff daha önceki yapıtlarını geri çekmiş ve kendini bütünüyle müzikli tiyatro türüne adanmıştır. “Der Mond” ve “Die Kuluge” adlı yapıtları içeren daha sonraki ürünleri aynı basit ritim ve ıslıkla çalınabilen ezgilerden oluşmuştur. Daha ciddi eserlerinin konusu ise Yunan Mitolojisinden alınmıştır. XX. Yüzyıla sırtını dönen besteci, bu tutumu yüzünden eleştirilmiştir (Say, 1992: 998).

1920’li yıllarda Avrupa’da spor, dans ve jimnastik için yeni uygulamalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Jaques Dalcroze’ un çalışmaları ve fikirleri, dans, müzik ve euroritmik

çalışmalar bu yeni oluşumların temelini oluşturmuş ve tüm dünyaya yayılmıştır. Bu dönemlerde Almanya' da birçok dans ve jimnastik okulu kurulmuş ve bu oluşumlar Orff 'un da çalışmalarıyla yakından ilgili olduğu için ilgisini çekmiş, 1924'de Münih'te Dorothee Günther ile birlikte jimnastik, müzik ve dans okulu olan Günther- Schule'ı kurmuşlardır. Orff, bu okulda müzik ve dansın iç içe geçtiği yeni bir tür müzik öğretimi pedagojisini tasarlayıp deneyimleme imkanı bularak Orff-Schulwerk fikrini geliştirmeye başlamıştır. Fakat savaş şartları nedeni ile Orff 'un hayatında çok önemli bir yere sahip olan Günther Okulu 1945 yılında bombalanmış ve okul kapanmıştır.

Orff, bu dönemde beden ve müzik uyumu çalışmalarındaki piyano müziği kullanımının dışına çıkarak, öğrencilerinin kendi müziğini doğaçlama yoluyla yaparak uygulama yöntemine girmiştir. Bunun için gelişkin çalgılar değil de primitif çalgıları kullanmayı tercih etmiştir. Bu çalgılar ritmik, öğrenmesi kolay ve karmaşık olmayan çalgılardır. Karl Maendler' in de katkılarıyla farklı tiplerdeki ksilofon, metalofon ve glockenspiel gibi tahta ve metal barlı basit formlarda geliştirilmiş çalgılarla çalgı toplulukları oluşturmuştur. Daha sonra çalgı topluluğuna küçük ve büyük timpaniler, tüm tiplerdeki davullar, çanlar, ziller, ritim çubukları vb. gibi daha sonradan orff çalgıları diye adlandırılan çalgıları eklemiştir.

Günther-Schule yıllarında öğrencisi ve meslektaşı Günild Keetman' ın da yardımı ve desteğiyle Ritmik- Ezgisel Alıştırma, Perküsyon ve El Davulları İçin Alıştırma, Timpani İçin Alıştırma, Barlı Vurmalı Çalgılar İçin Alıştırma gibi birçok kitap ve çalışma yapmışlardır. Yine bu dönemde, Günild Keetman' ın müziği yazdığı ve Maja Lex' in kareografisini yaptığı, kendi eşlik orkestrası olan Günther-Schule dans grubu oluşturulmuştur.

Müzik ve hareket ilişkisi, Günther-Schule 'de primitif çalgıların kullanıldığı danslarda, doğaçlama müziklerde, özellikle dans ve müzik kompozisyonları Maja Lex ve Günild Keetman tarafından yapılan Barbar Süiti' nin bölümlerinden olan Değnek Dansı ve Timpani Dansı performanslarında ortaya konmuştur (Weinbuch,2010:87; akt. Kotzian, 2018:22). Danstaki vurgulamaları güçlendirmek için küçük ve büyük ziller, el davulları, zilli defler, ritim çubukları, kastanyetler, çingiraklar gibi primitif tını kaynakları

kullanılmıştır. Dansçılar eserde kullanılan bütün çalgıları, dans ederken kendileri çalmıştır (Orff, 1978:150-152; akt., Kotzian 2018:23).

Orff 'un bu dönemdeki çalışmaları ve yayınları savaş yıllarındaki siyasi yasaklar ve okulunun bombalanıp yıkılmasıyla yarım kalmış olsa da, 1948 yılında Keetman ile birlikte yaptıkları Bavyera radyosundaki eğitici çocuk programlarıyla çalışmalarına devam eder. Bu çalışmalar çok olumlu tepkiler alır ve 1949 yılında okullardan gelen orff çalgıları talebi üzerine Karl Maendler' in asistanı genç çalgı yapımcısı Klaus Becker, “Stüdyo 49” adlı orff çalgıları fabrikasını kurar ve burada Orff 'un da desteğiyle çalgıların gelişimini sürdürürler.

Radyo programlarıyla birlikte, daha önceleri beden eğitimi öğretmenleri için uygulanan daha çok yetişkinleri kapsayan Schulwerk yöntemi çocuklara uyarlanmıştır. Daha önceki Schulwerk eğitim modelindeki şarkı söyleme, konuşma, oyun oynama gibi eksik unsurlar eklenerek çocuklara daha uygun bir eğitim modeli olan yeni Schulwerk eğitim modeli geliştirilmiştir. Artık Orff 'un elementer müzik dediği yapı oturmuş ve pedagojik olarak yeni bir eğitim modeli doğmuştur.1950-54 yılları arasında Bavyera radyosundaki eğitici çocuk programlarının ürünü olan Keetman ile birlikte hazırladıkları Musik Für Kinder (Çocuklar İçin Müzik) adlı 5 ciltlik kitapları yayımlanır.

Orff, kitapların ardından iki gramofon kaydı ve bir film yaptıktan sonra eğitim çalışmalarını tamamladığına inanır. Ancak Schulwerk eğitiminin nerede edinileceği sorusuna sıklıkla karşılaşılmaması ve Schulwerk 'in acemice ve yanlış yorumlanması tehlikesi onu bir enstitü kurmaya yönlendirir. 1963 yılında Salzburg' da Mozarteum Üniversitesi' ne bağlı Orff Enstitüsü' nü kurar. Orff Enstitüsü' nde yapılan çalışmalara radyo yayınlarında eksik kalan hareket unsuru da eklenir. Böylece elementer müzik, elementer konuşma ve hareket formları bir bütün oluşturur. Enstitü yurt içi ve yurt dışından gelen öğretmen ve öğrencilerin merkezi bir buluşma noktasıdır (Bilen, Özevin, Canakay, 2011:19-20).

Bu 5 ciltlik “Çocuklar İçin Müzik” adlı kitapların yayınlanmasından sonran "Orff Schulwek" yirminci yüzyılın yükselen müzik pedagojisi sistemlerinden biri haline gelmiştir. Orff ve Keetman' ın fikirlerinin ve çalışmalarının temelini oluşturan istek; tüm insanların müzik, konuşma, dans ve bu üçünün birleşiminden ortaya çıkan ritim duygusunu hissetmesi ve bu yolla kişilerin içlerindeki yaratıcı gücün tetiklenmesidir. Bu yaratım

sonucu ortaya çıkacak ürünler bireylerin kişilik gelişimine katkı sağlayacağı gibi, sosyal ve iletişim becerilerini de geliştirecektir (Erol, 2006:17).

"Orff Schulwerk" insanın içinde zaten var olan yaratıcı güçleri açığa çıkarmasına ortam hazırlayan, temelinde ritim, hareket ve konuşma olan, insanların içlerinden geldiği gibi müzik yapıp, dans etmesine, doğaçlama yapmasına olanak tanıyan, insana bütün sanatsal alanları kombine ederek öğrenme, keşfetme, deneme ve yaratma ortamı sunan bir eğitim anlayışıdır (Erol, 2006:17).

Besteci Carl Orff ve meslektaşı Gunild Keetman temel Schulwerk metinlerini tüm dünyadaki öğretmenlerin yararlanacağı bir model olarak geliştirmişlerdir. Günümüzde on sekiz dile çevrilmiş olan Schulwerk, her ülkenin kendi geleneksel müziğinden, folklorundan farklı materyal kullanımını önerir ve destekler (Jungmair, 2006:53).

2.1.2.4.2. Orff Schulwerk Yöntemindeki Elementer Müzik Kavramı

20. yy başlarında kültür ve sanat alanlarında primitif (ilkel) toplumlara ilgi başlamış, sanatta primitivizm anlayışı ortaya çıkarak tarihsel süreç içerisinde sanatın geçirdiği evrim, gelişim ve değişim, özellikle müzikte, Avrupa müziğindeki polifonik gelişim reddedilmiş, bunun yerine insanoğlunun en eski köklerine ait olana geri dönme fikri üzerinde temellenmiştir. Bu anlayış, ilkel toplumların sanat yapıtlarının eş benzetimleri üzerine kurulmuş, elementer olanı yeniden keşfetmek istemiştir.

Orff, primitif müziği desteklerken; Avrupa müziğinin ve dansının virtüozluk kavramını ve beklentisini eleştiriyordu.

Orff 'a göre virtüozluk kavramının ve beklentisinin, hem pasifleşen böylece kendi üretkenlik yeteneklerinden uzaklaşan, bir tür izleyici kitlesi yarattığını, hem de sadece çalma tekniğine ve performansta hata yapmamaya konsantre olan bir tür icracı tipi ortaya çıkardığını belirtiyordu. Orff 'a göre Avrupa müzik pratiğinin bu üstünlük sağlayan mağrur tavrı, "uygar" kültürlerde yaşayan insanlara bir yandan kendiliğindenlikle müzik yapma, hareket etme, dans etme, şarkı söyleme, oyun oynama, konuşma yetilerini; diğer yandan da bireysel olarak seçip karar verme, biçimlendirme, yeni formlar yaratıp bunları sunma becerilerini kaybettiriyordu (Jungmair, 2003:200; akt. Kotzian, 2018:15).

Orff, antropolojik; yani insanın kökeni, evrimi, biyolojik özellikleri, toplumsal ve kültürel yönleri ile ilgili faktörler ve insan varoluşunun doğal bir ifadesi olarak ortaya çıkan yaratıcı davranış üzerine temellenen yeni bir müzik eğitimi konseptini, kaydedilen bu becerilerin tekrar kazanılmasının tek yolu olarak görüyordu. Bu konseptin ancak müzik, hareket ve konuşma birliğinin hala vuku bulduğu primitif kültürlerin örnek alınmasıyla gelişebileceğini vurguluyordu (Kugler, 2000:308; akt. Kotzian, 2018:15).

Carl Orff, müzikte primitif yaklaşımı, daha olumlu bir anlam çağrıştıran Elementer müzik olarak adlandırmıştır.

Elementer kavramının öge, yapı taşı, basit, giriş niteliğinde olan, temel, dünyanın en eski çağlarına ait ya da insan varoluşundan bu yana mevcut olan gibi birden fazla anlamı vardır.

Orff için elementer terimi, öncelikle insanlığın doğuştan itibaren sahip olduğu sanatsal ifade araçları olan müzik, hareket ve konuşmanın doğal birlikteliğini ifade etmektedir. Orff-Schulwerk 'in pedagojik konsepti de aynı şekilde insanlığın doğasında olan bu temel ifade potansiyelini ve yaratma ihtiyacını baz almıştır. Böylece müzik notasını klasik anlamda önce kullanmaksızın, oyun odaklı öğretim stratejileri ve yeni geliştirilen elementer çalgıların kullanımı aracılığıyla herkesin aktif olarak, yaratıcı bir biçimde müzik yapmaya katılması üzerine temellenmiştir (Kotzian, 2018:9).

Carl Orff 'un elementer müzik ve hareket eğitimi anlayışı her çocuğun kendine özgü bir yeteneği olduğunu kabul eder. Orff sürekli olarak müzik ve hareket eğitiminin gerekliliğini vurgular. Müzik ve hareket eğitiminde söz konusu sadece müzik eğitimi değildir, amaç insan yetiştirmektir. Bu tür bir eğitim, ders programında belirlenen müzik derslerinin çok daha ötesindedir (Jungmair,2006:53).

Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi, elementer sözcüğünün de işaret ettiği gibi en ilkel ve en temel müziksel davranışların kazandırılmasıyla ilgilenmektedir. Bu anlayışın ortaya çıktığı dönemdeki Avrupa eğitim uygulamalarını etkilemiş olan Reform pedagojisi, çocuğu merkez alan, teorik bilgi vermek yerine kendi deneyimleriyle öğrenmeyi öne çıkaran, insanın bütüncül eğitimine, genel ve ahlaki biçimlenmesine önem veren bir eğitimi savunuyordu (Kalyoncu.2005; akt. Kalyoncu, 2006:20). Elementer müzik alıştırmaları da bir yandan bütünlük ilkesinde insanın genel eğitimine hizmet etmekte; diğer yandan da

mutlak bir müzik öğretimi olarak değil, en temel müziksel deneyimlerin kazandırıldığı, esas müzik dersinin ön şartlarının oluşturulup müziğe giden yolun açıldığı bir süreç olarak anlaşılmaktadır (Orff 1931:32; Akt. Kalyoncu,2006:20).

2.1.2.4.3. Orff Schulwerk Yönteminin Eğitimsel Felsefesi

Orff, "Schulwerk"i vahşi bir çiçek olarak tanımlar. Tıpkı bitkilerin nerede gereksinim duyulursa ve ortam nerede uygunsa orada ortaya çıkmaları gibi. Dolayısıyla Schulwerk, geniş kapsamlı bir planlama ürünü olmaktan çok, gereksinim sonucu Orff 'un düşüncelerinin uygun koşulları bulmasının bir ürünüdür. Schulwerk' in her evresi yeni, bağımsız bir gelişim için uyarım sağlar; bu nedenle hiçbir zaman kesin ve sabit değildir. Aksine her zaman gelişen, büyüyen, akan bir yapıya sahiptir. Ancak bu yapı yanlış uygulamalara da yol açabilir. Bu nedenle Schulwerk' in tarzını, olanaklarını ve hedeflerini tanıyıp, bağımsız gelişim sağlayabilecek öğretmenlerin eğitimini gerektirir (Bilen, Özevin, Canakay, 2011:19-20).

Orff-Schulwerk, hem müzik yapma hem de müziği öğretme açısından yaratıcılığa büyük önem veren bir müzik eğitimi konseptidir (Kotzian, 2018:74).

Orff eğitimi, çekişmesiz bir ortamda her zaman başkaları ile birlikte müzik yaparken haz duyan, keyif alan bir grupta uygulanır. Kendi kompozisyonlarını yazmak istediklerinde çocuklara okumak ve yazmak için zaman verilir. Geleneksel veya orjinal üretilen şiirler, uyaklı dizeler, oyunlar ve danslar Orff-Schulwerk' in materyalidir; konuşma veya şarkı formundaki sözlere el çırparak, ayakları yere vurarak, davullarla, çubuklarla, zillerle eşlik edilir. Ahşap ksilofonlar ve metal çalgılar özel Orff çalgılarını oluşturur, birlikte güzel tını verirler. Küçük bir orkestrada müzik yapar gibi, çocuklar duyarlı müzik dinleyicileri olur ve diğer orkestra elemanlarına saygı duymayı öğrenirler. Ortak yaratının meydana çıkması için işbirliği yapmanın, özen göstermenin, sorumluluk taşıma ve girişimde bulunmanın gerekli ve önemli olduğunu görürler (Jungmair, 2006:53).

Çocuk duygularını sözcüklere dönüştürmeden, çevredeki olguları anlamadan önce sadece hisseder. Hissetme, anlamının önünde gelir. Orff 'un bu gözlemi Schulwerk'in temelini oluşturur. Müziğin çocuk için çok doğal olan elementini müzik eğitiminin merkezine yerleştirir. Çocuğun doğumundan itibaren tüm yaşam aktivitelerinde, konuşmasında ve özellikle hareketlerinde hissedip deneyimlediği bu element elbette ki

"RİTM" dir. Ritm; müzik, dans ve konuşmayı kaynaştıran ve birleştiren bir dildir. Ritmik algısının ve yaratıcılığın gelişmesinde, çocuğun kendi bedenini ritmik bir çalgı olarak kullanması ve doğaçlamalar önemli bir yer tutar. Bütün doğaçlamalarda biçim verici unsur olarak ostinato kullanılır. Ostinato, ritmik çalgılarla ve beden perküsyonu ile yinelenen ritmik motifler olabileceği gibi ritmik konuşmalar ve ezgilerle de oluşturulabilir. Ezgisel motiflerle oluşturulan ostinatolar aynı zamanda çok sesliliğin temelini oluşturur (Bilen, Özevin, Canakay, 2011:21).

Orff yaklaşımının öğeleri ise çocuğun müziksel öğeleri ve ritmi hissetmesi amacıyla kullanılacak en önemli araçların bedensel hareketler ve konuşma olması, tüm etkinliklerde eğlence ve anlam çıkarmaya verilen önem, çocuğun aktif katılımının sağlanması, konuşma, hareket etme, oyun oynama ve şarkı söylemenin bir bütünlük içinde özendirilmesi, müziği deneyimlemenin müziği kuramsal olarak algılamanın öncesinde ele alınması, ritim çalışmalarına bir kelimenin ritimlerinden yola çıkılarak başlanması, ardından iki kelimeye geçilmesi ve bu sürecin giderek cümle ve periyotlara çıkarılması, inici minör üçlü aralığın çocuk şarkılarının temel aralığı olması ve ardından diğer sesler ve aralıklara geçilmesi, daha sonra pentatonik gamlara, modlara ve en sonunda majör ve minör tonlara geçilmesi gerektiği, müziksel hayal gücünün gelişiminin doğaçlama yeteneğinin gelişimini hızlandıracağı, bireysel yaratıcılığın gelişiminin ardından toplu müzik yapma becerilerinin geliştirilmesi olarak sıralanabilir (Raebeck, Wheeler, 1970; akt.Burak vd, 2015:191).

Konuşma, sayışma, tekerlemeler ve çocukların isimleri müziğin başlangıç kaynaklarını oluşturur. Melodik başlangıç noktası ise inici üçlü ve pentatonik dizidir. Yarım seslerin olmadığı pentatonik diziler henüz müziğin formsal armonik yapısı ile ilgili birikimi oluşmamış çocuklara doğaçlama yaparak kendi ezgilerini yaratma fırsatı verir (Bilen, Özevin, Canakay, 2011:23).

Müzik, konuşma, hareket ve dansı bir bütün olarak ele alan bir yaklaşım olarak Orff-Schulwerk, çok geniş tabanlı bir müzik pedagojisini temsil eder. Elbette bu kadar çok boyuta sahip bir yaklaşım, müzik yeteneğinin gelişmesi için çok aktivitelere ihtiyaç duyar. Konuşma, şarkı söyleme, enstürüman çalma, hareket ve dans, kulak eğitimi, müzik ve dans terimlerini ve sembollerini öğrenme (müzik teorisi), müzik ve dans kompozisyonu yapma, ayrıca resim ve tiyatro gibi farklı sanat dallarıyla tanışma ve bunları müzik ile kombine

etme Orff-Schulwerk'in odaklandığı sekiz temel öğrenme alanıdır. Orff-Schulwerk'in pedagojik yaklaşımı, herkesin müzik yapmaya katılımını sağlamak için tüm bu öğrenme alanlarının birbiriyle bağlantılı olarak kullanılmasını ve tüm etkinliklerin hedef grupların deneyim düzeyine, yeteneklerine ve engellerine göre esnek bir şekilde uyarlanmasını öngörür (Frazee,1987:14; akt. Kotzian 2018:101).

Orff Schulwerk' te bireysel farklılıklar önemlidir ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, kabul edilerek çalışılır. Orff-Schulwerk' in öğrenme alanlarının zenginliği her türlü öğrenme tipine sahip çocuklara farklı öğrenme olanakları sunar. Böylelikle çalışmalar istisnasız her çocuğun katılımıyla olur.

Orff- Schulwerk' te çocuğun en temel ihtiyaçlarından olan oyunu, hareketi öğrenme aracı olarak kullanarak; eğlenceli, hayal gücüne hitap eden, yaratıcı düşünce gücünü geliştiren aktiviteler yer alır.

Orff-Schulwerk etkinliklerinde grup çalışmalarının önemi büyüktür. Grup dersleri büyük grup aktiviteleri, küçük grup aktiviteleri ve partner aktiviteleri gibi çeşitli sosyal formlarda gerçekleşir. Grup aktiviteleriyle çocuk kişiler arası iletişimi güçlenerek, sosyalleşir ve hayatı deneyimlemiş olur.

Güncel Schulwerk çalışma biçiminde oluşturulan grup dinamiği, müziği hareketlendirerek, dansa müzik yaparak, metinleri müziklendirerek, enstrümanları konuşturarak ve konuşmayı melodiye dönüştürerek grup üyeleri arasındaki iletişimi ve ifade tarzını özel bir biçimde geliştirir. Bu da etkinliğin, ilginin, bireysel kimliğin ve sosyalleşmenin gelişmesi için ideal atmosferi oluşturur. Eğitim psikolojisi bu faktörleri geçen yüzyıl süresince öğretim ve öğrenim için esas kabul etmiştir. Orff ve Keetman' ın başlattıkları pedagojik hareket bir motivasyon, canlılık ve mutluluk kaynağıdır. Bunu yaratan, müzik ve dansın henüz bilgi ve idrak olmadan yaşanmasıdır; ikinci olarak da uygulama sırasında kendini, farklı yetenek veya bilgi seviyesi ayırımı olmadan doğrudan bir yaratma/oluşturma macerasının baş aktörü gibi hissettiren duygudur (Marquez, 2006:15).

Bu çalışmalarla birlikte çocuk kendini de keşfetmiş olur, kendini ifade etme yeteneği gelişir ve sosyal bir birey olmada emin adımlar atar.

Feyzioğlu (2008:28-29) Orff Schulwerk yaklaşımını Dalcroze ve Kodaly yöntemleriyle karşılaştırarak Schulwerk' in işleyiş yöntemini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Öğrenciler bireysel, grup halinde, orkestra ya da koro gibi müziksel çevrenin bir üyesi olarak kendilerini müzik ve hareketle anlatmanın bir yolunu bulmalıdır. Orff 'da "Müzikal ve hareket deneyiminin kendisi" en önemli araçtır.
- Müzikal yaratıcılık "içgüdüsel"dir ve duyuş yoluyla" elde edilir. Yaratıcılığın gelişimi için Orff, ostinatolar ve ses kalıpları kullanır. Ses kalıpları oluşturabilmek için nota bilmek gerekmez; ses kalıpları doğaçlamalardan elde edilen verilerden oluşturulur. Daha sonra bunlar kompozisyonlar oluşturmak için belli bir forma göre düzenlenir. Öykü, oyun, dramtizasyon, çocuğun dünyasında ne varsa her şey araç olarak kullanılabilir.
- Serbest ve yaratıcı hareket doğaçlama çalışmaları Orff yönteminin temel kaynaklarından biridir. Hareket kaynağı olarak öykü, konuşma, şarkı ve çalgı kullanılabilir. Orff deneyimlerinde, tüm katılanların serbest konuşma, şarkı söyleme, çalma ve hareket etmesi beklenir.
- Orff 'da belli bir müzikal okuma yazma yöntemi yoktur. Bu Orff öğretmenlerinin öğrencilerine müzikal okuma yazma eğitimi vermedikleri anlamına gelmez. Sadece bu tür eğitim için Orff 'un bir sistemi olmadığı anlamına gelir.
- Orff 'un ilk çalışmaları çalgısal değildi. Bunlar hareket, söz ve şarkı içerirdi. Sadece özel durumlarda çalgılar kullanılırdı. Sonraları Orff çalımı kolay, bilgi ve uzmanlık gerektirmeyen etnik kökenli çalgılar geliştirdi. Böylece çalışmalarda bu çalgılar da kullanıldı. Çalgı çalmak öğrenciyi deneyciliğe cesaretlendirir, yaratıcılığa doğru iter. Nota bilgisi bu aşamada çalgısal deneyimin bir parçası değildir. Bireysel ve toplu çalmada en basit malzeme ile uygulanan başlangıç basamaklarında bile, sunuş ve sergileme önemlidir.

2.1.2.4.4. Orff Çalgıları (Elementer Çalgılar)

Beden ile hissedilebilen ve tecrübe edilen bütün ritmik tınılar, müzikal ifadeyi güçlendirmek ve tını üretimini zenginleştirmek üzere vurmali çalgılara aktarılır. Bu çalgılar, her yaştan çocuğun kolaylıkla çalabileceği basit bir çalım tekniğine sahip

olmalıdır. Bu nedenle Orff-Schulwerk, bugün Orff çalgıları olarak adlandırılan kendi çalgı paletini oluşturmuştur. Orff çalgılarının çalım tekniği keman, viyolonsel, obua veya diğer sofistike "klasik" müzik çalgıları gibi kontrol ve ustalık elde etmek için uzun yıllara dayanan sabırlı bir çalışma gerektirmeden, çocukların anında tını üretebilmesini sağlar (Keetman,1977; akt. Kotzian, 2018:83).

Orff 'a göre, nispeten basit olan çalım teknikleri sayesinde bu çalgılar, çocukların duygu ve düşüncesini sanatsal ve estetik bir biçimde ifade etmesini kolaylaştırır (Orff,1931;akt. Kotzian, 2018:83).

Bu çalgılar primitif (elementer) çalgılardan esinlenerek geliştirilmiştir. Özellikle Güneydoğu Asya ve Afrika çalgıları Orff çalgı ailesinde sıkça kullanılmaktadır.

Orff çalgısı olarak; perdesiz vurmali çalgılar, perdeli vurmali çalgılar, blok flüt, beden perküsyonu, telli çalgılar, ders içinde yapılan çalgılar kullanılabilir.

1. Perdesiz vurmali çalgılar: Tır-tır, cabasa, bongo, conga, el davulu, yer davulu, djembe, kahon, zilli tef, çeşitli büyüklüklerdeki ziller, çelik üçgen, çeşitli yapıdaki ahşap guirolar, ağaç bloklar, ritim çubukları, marakas, trampet, tef, shaker gibi ağaçtan ve metalden yapılmış ritim çalgılarıdır.

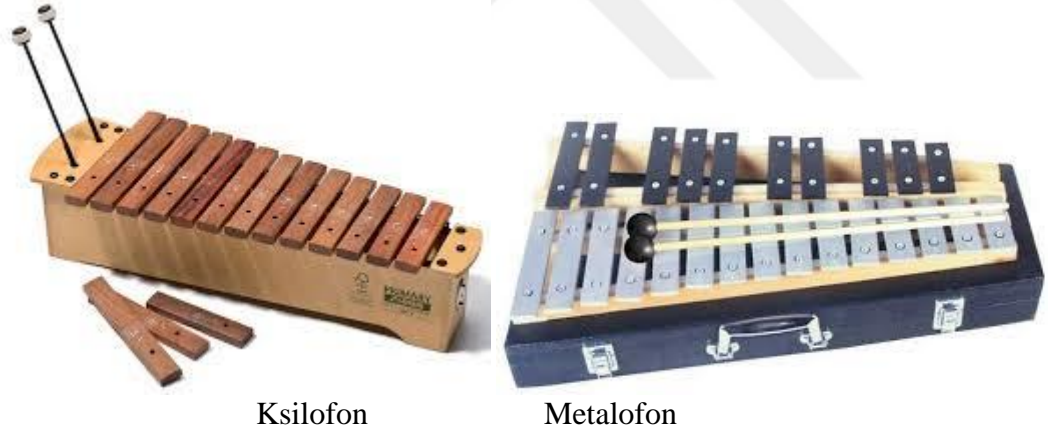


Şekil 3. Perdesiz Vurmali Orff Çalgıları

2. Perdeli Vurmali Çalgılar: Ksilofon, metalofon ve glockenspiel bu gruptadır. Bunlar aynı zamanda melodik ritim çalgıları olarak da adlandırılırlar. Bu çalgılar tampere sisteme göre yeniden düzenlenmiş olup alto, soprano ve bas olmak üzere

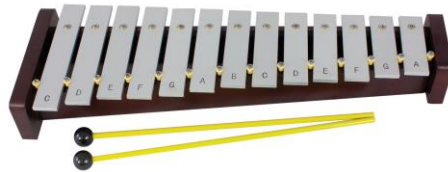
üç çeşidi bulunmaktadır. Ksilofon ahşap barlı olup, metalofon ve glockenspiel metal barlardan yapılmıştır. Ksilofon ve bas metalofon keçe uçlu bagetlerle; glockenspiel, alto ve soprano metalofonlar ise plastik uçlu bagetlerle çalınır.

Perdeli vurmali çalgıların tonaliteleri genellikle diyatoniktir ve bir buçuk ile iki oktav arasında değişirler. Fakat farklı dizilerdeki parçaların da çalınabilmesi için Fa diyez, Si bemol gibi alternatif çubukları ve ayrıca kromatik dizide üretilmiş olanları da vardır. Bu çalgıların fiziksel düzeni, yani çubukların üzerine basılı nota isimleri (C D E) ve çubukların çıkarılıp takılabilir olması, onlara pedagojik bir fonksiyonellik kazandırır. Ayrıca eşlik ya da melodi çalarken veya doğaçlama yaparken kazara yanlış tınlayabilecek tonları çalmalarını engeller. Melodik vurmali çalgıların bu özellikleri çocuklarda hata yapma korkusunu azaltır, böylece hem solo hem de grup içinde çalarken kendilerine güvenmelerini sağlar (Kotzian, 2018:85).



Ksilofon

Metalofon



Glockenspiel

Şekil 4. Perdeli Vurmali Çalgılar

3. Beden Perküsyonu: Beden vurmaları birçok toplumda en eski ve orijinal dans formlarının bir parçası olmuştur. Eski çağların insanları çoğunlukla dansı ve müziği kendi kimliğinde birleştirmiştir. Dans hareketleri aynı zamanda kendi beden seslerini de üreten hareketlerdir. Dans eden insan bedeni sürekli daha bilinçli algılanan ve düzenlenen sesler üretmiştir. Farklı seslere sahip virtüöz bir ayak vurma-el çırpma tekniği olarak beden perküsyonu bugün de tüm dünyada çeşitli biçimlerde uygulanmaktadır (Koçak, 2004:12).
4. Çalgı Yapımı: Orff- Schulwerk' te çalgı yapımı oldukça sık yer bulur. Çocuklar bu çalgıların üretimini kendileri yaptıklarında, tınların ortaya çıkma prensibini, yani çalgıların materyal özelliklerini ve sesin yankılanmasının nasıl gerçekleştiğini, ayrıca hangi çalım tekniğine neden ihtiyaç duyulduğunu daha kolay kavrarlar (Nykrin, 2007: 25; akt. Kotzian, 2018:87).

Bu çalgılar her türlü materyal kullanılarak, çocuklarla birlikte yapılabilir. Örneğin plastik şişelere konulan tohumlarla marakas; kartonun silindirik şekline getirilip içine pirinç konulup dışına toplu iğneler batırılarak yapılmış olan yağmur çubuğu, balonlarla yapılan davul gibi. Bu çalgılar çocuğun hayal gücüne ve yaratıcılığına bağlı olarak geliştirilebilir.



Şekil 5. El Yapımı Çalgılar

2.1.2.5. Montessori Eğitim Felsefesi

Montessori yöntemi, İtalyan Dr. Maria Montessori (1870-1952) tarafından geliştirilmiştir.

Maria Montessori hayatını çocuklar için eğitim sistemi geliştirmeye adanmış bir eğitimci ve İtalya' da ilk kadın tıp doktoru unvanını almış gerçek bir kadın hakları savunucusudur. 1800' lü yılların Avrupasında ilk kadın tıp öğrencisi olmanın türlü zorluklarına karşın mezun olmuş ve bu başarısının ardından Roma Üniversitesi'ndeki psikiyatri kliniğine yardımcı eğitmen olarak atanmıştır. O dönemlerde zihinsel engelli çocuklarla, akli dengesi yerinde olmayan çocuklar arasında ayırım yapılmadığı için işi gereği akıl hastanesinde yatan zihinsel engelli çocuklarla bir arada bulunmuştur. Bu karşılaşma Montessori' nin günümüze kadar gelen ve dünyanın birçok yerinde birebir uygulanan eğitim programı modelinin temellerini atmasına önayak olmuştur (Erdiller 2010: 62).

Maria Montessori, çocuk gelişimine ve çocuk odaklı eğitime yeni bir perspektif kazandırmıştı. Erken çocuklukta öz-aktivite fikrini genişletmiş ve tamamlamıştı. Çocuklar üzerinde yaptığı yoğun gözlemlerde, bir nesne ile rahatsız edilmeden oynama eyleminin çocukların zihinsel ve ruhsal besini olduğunu fark etmişti. Buradan hareketle, belirli yeteneklerini geliştirebilmeleri için çocukların kendi içsel ihtiyaçlarına göre davranışta bulunma imkanlarının olması gerektiğini belirtmişti. Farklı materyallerle çalışmak ve böylece ilgili duyuları uyandırmak çocukların bilgileri kavramasına ve düzenlemesine yardımcı olmakta ve onları bağımsız bir zihinsel aktiviteye yönlendirmektedir. Böylece zihinsel potansiyellerini ve öz disiplinlerini doğal bir şekilde arttırmaktadır (Jungmair,2003:34; akt. Kotzian, 2018:36).

Montessori yöntemini oluşturan başlıca ilkeler vardır ve bunlar Maria Montessori' nin düşünce ve uygulamalarının bir sentezini oluşturur. Montessori yönteminin birinci ilkesi olan "Çocuğa Saygı" geriye kalan dört ilkenin de temel taşıdır. Montessori' ye göre her bir çocuk benzersizdir ve bu nedenle eğitim bireyselleştirilmelidir (Erdiller 2010: 62).

Montessori eğitiminin ikinci temel ilkesi, çocukların öğrenmesinin yetişkinlerin öğrenmesinden yapısal olarak farklı olduğunu ve çocukların zihinlerinin tıpkı bir süngerin

sıvıyı emmesi gibi bilgiyi edindiğini ifade eden emici akıl (absorment mind) ilkesidir (Essa 2007; Morrison 2007, Akt Erdiller 2010: 63).

Montessori, çocukların ve yetişkinlerin birbirinden tamamen farklı iki varlık olduğunu vurguluyordu. Yetişkinler, iradeleri ile mücadele ederek, efor harcayarak ve geri bildirimlerde bulunarak bilgi ve beceriler edinirken, çocuklar bunları sadece deneyimleme yoluyla kazanmaktadır (Jungmair 2003:31-33; akt. Kotzian, 2018:36).

Montessori çocukların kendi doğal gelişim süreçleri ve yapısında yetiştirilmeleri ve eğitilmeleri gerekliliğini vurguluyordu. Eğitimin amacının sağlıklı ruh yapısına sahip çocuklar yetiştirmek olduğuna ve bu sağlıklı ruh yapısıyla her normal çocuğun sosyal davranışlarının gelişeceğine, öz denetim ile kendini disipline edebileceğine inanıyordu.

Montessori yönteminde çocukların yaparak, yaşayarak, keşfederek öğrenmesi hedeflenir. Öğrenme ortamı çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Öğretim araçları çocukların rahatlıkla kullanabilecekleri materyallerdir ve bu materyalleri seçme özgürlüğü vardır. Çocuklara doğal bir sorumluluk hissi verilir ve çocuk, deneyimlerini kendi hatalarından çıkarım yaparak kazanır. Çocuk derse aktif katılır, lider olma özelliği vardır. Öğretmen ise lider değil yönlendiricidir. Montessori yöntemi her çocuğu bireysel farklılıkları, özellikleriyle ve yetenekleriyle kabul eder. Öğrenme, öğretmenin zorlaması ya da güdülemesiyle değil; öğrencilerin severek, isteyerek ve araştırma isteği kazandırılarak sağlanır.

Montessoriye göre çocuk öğretmenin merkezinde olacak ve kendisi için hazırlanmış bir ortamda ve kendisi için tasarlanmış araç ve gereçlerle yetişkinlerden bağımsız olarak, özgürce yaptığı seçimler aracılığıyla kendisini eğitecektir. Yetişkinlerin çocuğun öğrenme sürecindeki rolü öncelikle çocukları öğrenmenin merkezi yapmak, hazırlanmış ortamda onlara gerekli özgürlüğü vererek çocukları öğrenmeye teşvik etmek, mümkün olan en iyi ortamı yaratmak ve son olarak hassas dönemleri fark ederek istenmeyen davranışları, anlamlı görevlere yönlendirerek engellemek olarak sıralanabilir (Akt, Erdiller 2010,63; Morrison 2007).

Montessori yaklaşımlarının en önemli özelliklerinden biri sınıflarda farklı kullanım amaçları olan, hem bireysel olarak hem de küçük gruplar tarafından kullanılacak çok zengin materyal seçeneklerinin bulunmasıdır. Montessori eğitiminin çok özel bir unsuru

olarak kabul edilen ve "Montessori Materyali" olarak da adlandırabileceğimiz bu materyaller, çocuk için önceden hazırlanmış bir eğitim ortamı yaratarak, kendilik algısını, öz denetimini ve kontrol altında tutabildiği bir çevre oluşturma ihtiyacını karşılamaya yardımcı olmaktadır. Ancak materyalin sadece kendisi değil, o materyalin tasarım amacı kullanım ilkeleri ve çocuğa sunulmuş biçimi de çocuğun kontrol edilebilir bir öğrenme ortamında bulunmasını sağlamaktadır (Gestwicki, 2007; Morrison, 2007; Torrence ve Chattin-McNichols, 2000;akt. Şahin 2010: 97).

Dr. Montessori tarafından geliştirilen bu yaklaşım çocuğu öğrenme etkinliklerinin merkezi ve lideri olarak görür. Montessori yaklaşımı, eğitimin doğal bir süreç olduğunu vurgular ve çocuğun kendi iç sesini dinleyerek hareket edeceğine, hem kendi kendini denetlemeyi hem de öğrenmeyi gerçekleştireceğine inanır (Doğru, 2009:114).

Montessori bakış açısında çocuk, sürekli sorgulayan ve çevresindeki her şeyi sünger gibi emen bir birey olarak algılanır. Fiziksel ortam, çocukların beden yapılarına uygun ve estetik olarak tasarlanmıştır. Belli bir düzeni takip eder, aynı zamanda esnektir. Ortam çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının çok dikkatli gözlenmesine dayanarak kurgulanır. Montessori öğrenme ortamı aşağıda yer alan unsurları içerir (Roopnarine ve Johnson, 2005; akt. Acer 2010:391).

- Özgürlük
- Yapı ve düzen
- Gerçeklik ve doğallık
- Güzellik
- Yaşama olumlu ve doğal tepkide bulunmaya teşvik
- Montessori öğrenme materyalleri

Montessori yöntemi alternatif bir eğitim modelidir ve günümüzde hala yaygın bir şekilde varlığını sürdürmektedir. Özel müzik öğretim yöntemleri de, müzik eğitimi açısından alternatif bir model niteliği taşımaktadır. Müzik eğitiminde en çok bilinen Orff, Kodaly, Dalcroze ve Suzuki yöntemleridir. Montessori yöntemi, genel bir eğitim metodu olmasına karşın, müzik eğitimini kapsayan bir eğitim içeriğine ve özgün çalgı

materyallerine sahiptir. Montessori yönteminde, duyuların eğitimine yönelik geliştirilmiş materyaller çocuğun gelişimi için ayrı bir önem taşımakta ve işitsel algıya yönelik yapılan çalışmalarda doğrudan müzik eğitiminin ilgi alanına girmektedir (Öztürk, Özkan, 2015:335).

Montessori yönteminde oyunun önemi büyüktür. Oyun, yapılandırılmış olarak öğretmen veya çocuklar tarafından kurallarının belirlendiği ve bu kurallara uyarak, grupça oynanan etkinliklerdir. Bu yöntemde çocuğun en temel gereksinimi olan hareket, oyunlar yoluyla doğal olarak karşılanmış olur. Müzik eğitiminde, ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, şarkı söyleme, ritim çalışmaları, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma ve çeşitli işitsel algı etkinlikleri yapılmaktadır. Bu eğitimde nota okuma çalışmalarının da ayrıca yeri ve önemi büyüktür. Montessori' nin görüşüne göre okuma yazmayı öğrenen bir çocuk nota okumayı da kolaylıkla öğrenebilir. Bu okumanın öğrenilebilmesi için çeşitli didaktik materyaller ve sistemler düzenlenmiştir. Örneğin; yeşil bir ahşap tahtanın üzerine siyah porte çizgileri çizilir. Daha sonra çizgiler ölçü çizgileriyle kesilir ve her bir bölümdeki çizgilerin üzerine yuvarlaklar yapılarak bu yuvarlakların üzerine nota isimleri yazılır. Bazen de üzerinde nota isimleri yazılan diskler hazırlanır ve bunlar çizgilerin üzerlerine yerleştirilir. Disklerle yapılan daha farklı bir öğretimi de diskler çizgilere takıldığında çıkardıkları seslerden nota seslerinin müzikal olarak okunmasını amaçlayan öğretidir (Montessori, 2009 Akt; <https://www.muzikogretmenleriyiz.biz/muzik-ogretim-yontemleri-ve-yaklasimlar/> adresinden 03.04.2019 tarihinde erişilmiştir).

Montessori, çocukların doğal öğrenme süreçlerini incelemek/anlamak için bilimsel yöntemler kullanmıştır. 0-6 yaş arasında çocukların kolaylıkla kültürü özümlediklerini fark etmiş ve çocuğa ne verirsiniz verin çocuk tarafından içselleştirildiğini ve kendi varlığında kabullendiğini gözlemiştir. Montessori ailenin çocuğu müzikle tanıştırdığında müzikal bir birey olduğu, şarkı söylenirse çocuğunda söylediğini, ailesi dans ederse çocuğun da dans ettiğini söyleyerek bunu çocuğun emici zihni olarak tanımlamıştır (Youngblood, 2005 Akt; Öztürk, Özkan, 2015:335).

Maria Montessori çocukların müzik eğitiminde kullanılmak üzere materyal tasarlamıştır. “Çanlar, Ses Kutuları, Ahşap Dizek Panosu Seti, Nota ve Müzik İşaretleri ile Ses Çubukları Seti” müzik çalışmalarında kullanılan materyallerdendir.

Montessori Yönteminin; çocukların hayat boyu öğrenme, bağımsızlık, tahammül, soğukkanlılık, düşünerek konuşma, öz güven, anlama, etkili karar alma, hoşgörü, açık fikirlilik ve sosyal işbirliği konularında pozitif katkıları olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Gleen, 2003; Faryadi, 2007 Akt; Koçyiğit, Kayılı, 2008:512).

Montessori'ye göre müzik yedi temel bileşeni içermektedir. Bunlar; şarkı söyleme, dinleme deneyimi, kulak eğitimi, müziğe uygun ritim duygusu geliştirme, beste yapma, enstrümanla müzik üretme, müzik tarihi ve edebiyatıdır. Müzik etkinlikleri çocuğa şarkı söyleme fırsatı vererek kendini ifade etme becerisini kazandırmanın yanı sıra çocuğun kendi kültürünün folklorik özelliklerini de edinmesine yardımcı olmaktadır (Williams,1996:113; Akt; Öztürk, Özkan, 2015:336).

2.1.3. Benlik (Öz) Kavramı

Benlik kavramı, bireyin kendi kişiliğine ilişkin algılayabildiği tarafını, yani kişinin bilinçli bir şekilde “yetenekleri, sınırları, amaçları, değer yargıları, kimliği, fiziksel görünüşü” bakımından varlığı şeklinde tanımlayabildikleri hakkındaki görüşlerinin, duygularının, inandıklarının hepsini kapsar. Diğer bir ifadeyle, kişinin şahsını algılaması ile değerlendirme şeklidir; kendisi hakkında bir zihinsel tablodur (Yıldız ve Çapar, 2010:105).

Benliğin Türkçe karşılığı olarak, Enç (1974) “öz” kavramını sunmuştur. Benlik kavramının bireyin yaşamı boyunca vazgeçilmez bir etkisi olmasından ve benlik kavramına duyulan merak ve öğrenme isteği nedenlerinden dolayı benlik kavramıyla ilgili tanımlamalar ve açıklamalar son derece fazladır (Sarıkaya, 2015: 18).

Türk Dil Kurumu'na göre benlik; “Bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Benlik kavramı bireyin kendini nasıl algıladığı ve kavrayış biçimi olarak bireyin kendini nasıl gördüğünü, kendine değer biçiş tarzını ifade eder. Kişinin karakter özellikleri, yetenekleri, diğer bireylerle ve çevresi ile olan ilişkileri, olaylar ve nesnelere arasında kurduğu bağlantı ile idealleri ve amaçlarını algılamasını içeren bir kavramdır (King, 1998; akt. Erzin,2019:12).

Bir başka tanıma göre benlik; “Bireylerin içlerindeki kendilerini gözetleyen, yargılayan, değerlendiren ve davranışlarını düzene koyup onları yöneten bir güçtür. Kendi kişiliklerine ilişkin kanıları ve kendi kendilerini görüş tarzlarıdır. Bireyin kendisiyle ilgili

tutum ve inançlarını içeren benlik, kişinin ne olduğu konusundaki görüşlerinin yanı sıra ne olması gerektiği ve ne olmak istediği konusundaki görüşlerini de kapsar” (Öz, 2004: 94).

Benlik kavramı psikoloji alanında uzun bir geçmişe sahiptir. Benlik kavramı bireyin kendisi hakkındaki algılama değerlendirmelerini içermektedir. Baumeister' a (1999) göre benlik kavramı bireyin kendisi hakkındaki inançları ve yönelimlerinden oluşmaktadır. Levis (1995), benlik kavramının varoluşsal benlik ve kategorik benlik olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu öne sürmektedir. Benlik kavramının en önemli parçasını oluşturan varoluşsal benlik, bireyi diğer benliklerden ayıran ve farklı kılan özelliklerin ve benliğin tutarlılığının farkında olunmasını içermektedir. Kategorik benlik kavramı ise cinsiyet, yaş, yeterlilik ve değerlilik gibi nitelikleri içermektedir (Eroğlu,2015:243).

Benlik, temelde kişinin kendisini tanımlama ve değerlendirme biçimidir. Bireyin kendi kişiliğini algılayış biçiminin bir ifadesi olan benlik, kişilik gelişim sürecinde oluşan bir kişilik boyutu olarak ele alınmaktadır. Bireyin benlik duygusu yalnızca ideal olarak olmak istediğini istediği yapıyı değil, aynı zamanda diğer insanlarla etkileşimde kendisini nasıl görmek istediğini de ortaya koyar. Yani benlik kavramının hem ideal hem de gerçek benliği içerdiğini söyleyebiliriz (Şahin, Özbay ve Erol, 2000: 2).

Benliğin, kişiliğin gelişimindeki önemli rolü, son yıllarda birçok psikoloğun dikkatini çekmiştir. İnsanın okulda ve hayattaki başarısında, ruh sağlığı üzerinde, kısaca çevresinde kendine özgü uyum tarzında benlik ve kişiliğin büyük bir rol oynadığı, psikologlar, sosyal eğitimciler ve psikiyatrlar arasında gittikçe daha iyi anlaşılmaktadır (Baymur, 1994:269).

Benlik algısını, kendimizi kendimize anlatma çabası ve kendimiz hakkında olan izlenimlerimizi, hislerimizi ve inançlarımızı oluşturan (Piaget' nin deyiimiyle) şemalar ortaya koyma olarak düşünebiliriz. Ama bu model veya şema sürekli, birleşik ve değişmez değildir (Hoy, 2015:211).

Genel anlamda ben kavramı, bireyin algıladığı biçimde kendisinin ne olduğunun, neyi niçin yapmak istediğinin ifadesidir (Herman, 1976). İnsanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarır. Birey dünyaya, algılama, hissetme, hareket kapasitesi ile gelir. Çevredeki olayları ve objeleri algılar, düşünür, hisseder, nasıl tepkide bulunacağını planlar, gereğinde savunur ve davranışlarını yeniden düzenler. Çevre ile olan ilişkilerinde,

çeşitli alanlarda ve çeşitli rollerde kapasitesini kullanarak ne yapıp ne yapamadığı konusunda tecrübe edinir. Bu süreçte çevreden aldığı dönütlerle kendini değerlendirir. Kendisinin ne olduğuna karar verir, çeşitli konularda performansını nasıl geliştirebileceğinin farkına varır. Kişilik bir sistem olarak düşünülürse, ben kavramı bu sistemim en önemli parçasıdır. Eğitimin hedeflerinin önemli bir bölümünü oluşturan kendini gerçekleştirme kavramının ön koşuludur. Sağlıklı bir ben kavramı geliştirebilen birey, kendini gerçekleştirme olasılığını yakalayabilir (Akt; Ülgen, 1997:79).

Ben kavramı, olumlu değerler taşıdığı zaman olumlu, olumsuz değerler taşıdığı zaman olumsuz kabul edilir. Bireyin ben kavramı, üst düzeyde olumlulukla alt düzeyde olumsuzluk arasında bir dağılım gösterir. Olumlu ben kavramı kişiliğin gelişimine yardımcı olur (Ülgen, 1997:79).

Shavelson, bireyin çeşitli alanlarda ben kavramı olduğunu vurgular, bunları iki ana grupta toplar. Akademik ben kavramı öğrencinin disiplin alanındaki performansının gelişimi ile ilgili algılarına işaret eder. Örneğin öğrencinin matematik, tarih, sosyal bilgiler ve diğer derslerdeki algıladığı performansı, onun akademik ben kavramıyla ilgilidir. Akademik olmayan ben kavramı ise sosyal, duygusal, fiziksel görünüm ve fiziksel güç ile ilgilidir. Bireyin ben kavramı, bir alanda üst düzeyde olumlu olarak gelişirken, bir başka alanda alt düzeyde olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin bir öğrenci, matematik alanında güç problemleri çözebilecek yeterlilikte olduğuna inanırken, tarih derslerini başaracak yeterlilikte olmadığına karar verebilir. Ya da akademik olmayan ben kavramında farklılık gösterebilir. Sosyal ben kavramı, öğrencinin akranları ve kendisi için önemli olan diğer kişilerle ilişkilerinde, kendisi ile ilgili görüşlerini içerir (Ülgen, 1997:79).

Gibson, ben kavramının öğrenmede deneme gücünü etkilediğine işaret eder (1988). Öğrencinin ben kavramı olumsuz ya da düşük düzeyde olursa, işi bırakma, geri çekilme eğilimi gösterebilir; ilgisini kaybeder. Eğer ben kavramı olumlu ve üst düzeyde olursa, bireyin kendine saygısı artar, üst düzeyde hedeflere ulaşmak için motive edilir (Ülgen,1997:80).

Bireyin kendini algılaması, değerlendirmesi ile gösterdiği performans ve tercihlerinde başarıya ulaşması arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Aslan,1992:12).

Freud'un yapısal kuramına göre kişiliği oluşturan üç yapı sürekli olarak karşılıklı etkileşim halindedir. Bunlar; id, ego ve süper egodur. İd, İlkel Benlik, İlk Ben, İç Ben, Alt Ben: Bedende haz ilkesine dayalı ilişkisi bulunan, doyurulması istenen içgüdüsel tepkilerin ve karmaşaların uyanık olduğu düzeydir. Ego, Ben, Benlik: Bireyin ne olduğu, ne olmak istediği ve çevresinde nasıl tanındığı konularındaki bilinçli bölümü; başka bir deyişle, kişiliğin en önemli savunma düzenlerinin işlediği bölümdür. Süper Ego, Üst ben, Üst benlik: Bir bölümü benlikçe algılanan, ana-baba ya da daha kapsamlı olarak toplumsal değer yargılarından oluşan benlik amaçları ve vicdan olarak iki bölümden oluşan değerler sistemidir (Köknel, 1989: 4).

Benlik, benlik kavramı ve benlik kavramının dokusunu oluşturan ben şemaları, insanın hayatına yön vermesini, anlamasını ve kararlarını da etkileyen kişilik yapı taşlarıdır (Aydın, 1996:45).

Olumlu benlik duygusu gelişmiş olan kişiler, kendilerine güvendikleri için karşılaştıkları sorunları çözmek isterler ve bu sorunlarla yüzleşirler. Bu tür kişilerin sorunları çözme yetenekleri çok daha gelişmiş bir düzeydedir. Diğer tarafta, olumsuz benlik algısı geliştirmiş bireylerin kendilerine olan güvenleri tam değildir. Bu sebeple karşılaştıkları sorunları çözme esnasında olumlu benlik duygusu geliştirmiş kişiler kadar başarılı olamamaktadırlar (Hiçdurmaz ve Öz, 2011: 76).

Rogers (1959) benlik kavramının; benlik imajı, benlik saygısı ve ideal benlik olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Benlik imajı; kaynağını bireyin kendisi ile ilişkili bakış açısından, diğer bireylerin bireye yönelik değerlendirmelerinden ve bireyin, diğer bireylerin kendisi ile ilgili değerlendirmelerini algılama şeklinden almaktadır. Birey, benlik imajını oluşturan düşüncelerini kendi hayat tecrübelerinden edinebileceği gibi diğer bireylerin kendisi hakkındaki düşüncelerini de içselleştirerek oluşturabilmektedir. Benlik imajı her zaman gerçeği yansıtmayabilmektedir. Benlik kavramının bir diğer boyutu olan benlik saygısı, bireyin kendisine ne kadar değer verdiğini yansıtmaktadır. Benlik saygısını bireyin kendisini diğer bireylerle karşılaştırma şekli ve diğerlerinin bireye yönelik tutumlarından kaynaklanan çeşitli faktörler etkilemektedir. İdeal benlik ise bireyin ne olmak istediğini yansıtmaktadır. Bireyin ideal benliği ile deneyimlerinin örtüşmemesi tutarsızlık olarak değerlendirilmektedir. İdeal benliği ile yaşadığı deneyimlerin benzer

olması durumunda birey tutarlılık yaşayacaktır. Tutarlılığın gelişmesi benlik saygısına bağlıdır. Bireyin kendini gerçekleştirmesi ancak tutarlılık durumunda mümkündür (Rogers, 1959; Eroğlu, 2015: 244).

2.1.3.1. Benlik (Öz) Algısının Gelişimi

Benlik yaşamın ilk yıllarından itibaren bireyin kişiliğini biçimlendiren önemli unsurlardan biridir. Birey; yaşantıları, değerleri, düşünceleri, duyguları yoluyla kendisi hakkında oluşturduğu sayısız algıları ile "Ben" kavramını oluşturur. Bireyin kim olduğunu tanımlayan özellikler, yetenekler, tutumlar ve değerler takımı olarak tanımlanabilecek benlik kavramının oluşum süreci doğumla başlar ve bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişime paralel olarak ergenliğin sonuna kadar devam eder (Terzi, 2013: 137).

Çocuk dünyaya geldiğinde bir ben kavramı yoktur. Ben, çocukluğun ilk yıllarında doğru ve yanlışla başlar (Winnicott, 1982; akt: Ülgen,1997:80).

Çocuğun düşünceleri harekete dönüşür. Düşünce ile hareket aynı anda meydana gelir. Birey düşündüğü gibi davranır. Bu, doğru bendir. Yanlış ben, gerçek olmayan duygu ve düşüncelerle ilgili hareketlerdir. Bazen doğru ben yanlış beni, bazen de yanlış ben doğru beni kapatabilir. Çocuğun geliştirmesini istediğimiz "ben" doğru "ben"dir. Doğru "ben" in gelişmesi çevreden gelen destekle ilgilidir. Çocuk doğru beni sergilediği zaman çevreden onay alırsa davranışları bu doğrultuda gelişebilir. Eğer bir çocuğun baskılarla belli kuralları uygulaması ve belli davranışları yapması isteniyor ise özellikle bu talepler onun gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değilse, yanlış beni oluşturma olasılığı fazladır. Eğer, bir çocuğa kendi yeteneklerini serbestçe denemesi için fırsat ve kendi faaliyetlerini değerlendirmesi için dönüt verilirse çocuk kendini tanıma ve hangi konularda ne yapabilecek güçte olduğuna karar verme olanağı bulabilir. Doğru beni geliştirme şansı artar (Ülgen,1997: 80-81).

Çocukların benlik gelişimi, yaşlara göre farklılık gösterir. 7-12 yaş dönemini sakın geçiren çocuk, ergenlik döneminde organizmadaki biyokimyasal değişiklikler nedeniyle, ilgileri çoğalır, genç benlik arayışına girer ne yapacağını şaşırabilir ve çatışmalar yaşayabilir. O, kendini doğru tanıma olanağı bulduğu ölçüde çatışmaları kolay atlatır ve sağlıklı bir ben kavramı geliştirebilir (Ülgen,1997:81).

Çocuklar büyüdükçe, çevrelerinde bulunan diğer bireylerle ilişkileri benlik algıları üzerinde belirleyici olmaktadır. Temel eğitim çağında ilk olarak anne ve babalar daha sonra da öğretmen, benlik oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren yetişkinlerin kendilerinden düşük veya yüksek beklentiye sahip olup olmadıklarına bakarlar. Çocukların yetenek kapasitelerini aşmayan bir beklentinin çocukların başarılarını tetiklediği belirtilmektedir (Egen ve Kauchak, 2001; Akt, Ergene, 2011:128).

Çocukların yaşı ilerledikçe akranlar ile arkadaşlarının etkisi artmaktadır. Aynı zamanda da diğer yetişkinler ergenin yaşamında önemli belirleyici bir yere sahip olmaya devam etmektedir (Ergene, 2011: 128).

Benliği geliştirici faktörlerden biri de anne-baba tutumlarıdır.

Coopersmith (1967), psikolojinin önemli bir başlığı olan benlik saygısını (özsaygı) tüm boyutlarıyla 8 yıl süren kapsamlı bir araştırmada ele almıştır. Bu araştırmalarda anne-baba ve çocuk ilişkilerinin özsaygı düzeyine etkilerini de önemli bir değişken olarak incelemiştir. Coopersmith, çalışmasını ilkokulun son yıllarına rastlayan sınıflarda yapmıştır. Araştırmasında bir benlik saygısı envanteri (Self-esteem Inventory) kullanarak, öğrencileri bu envanterden aldıkları puanlara göre, örneklemini benlik saygısı düşük ve yüksek gruplar olarak iki alt gruba ayırmıştır. Araştırmada anne-babaların eğitim anlayışlarını ve çocukları ile olan ilişkilerini öğrenebilmek amacıyla aileler için ve ayrıca yapılandırılmış açık uçlu soru listeleri hazırlayarak görüşme tekniğine de yer verilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda diğer bulgular yanında, anne-baba çocuk ilişkileri açısından önemli sayılabilecek bazı bulgular elde edilmiştir. Benlik saygısı yüksek çocukların anne-babalarının; çocuklarını kabul eden, çevreyi çocuğa göre düzenlemek ve onlara serbestlik tanımakla birlikte onlara uymak zorunda olduğu kesin ve belli kurallar koyan, çocukların okul içinde veya okul dışında beklentilere uygun başarılar ortaya koyacağına inanan ve bunun doğal olduğunu kabul eden anne-babalar olduğu gözlenmiştir. Oysa benlik saygısı düşük çocukların anne-babalarının ise çocuklarını reddeden ve onlara soğuk davranan, çocuklarını beklenti ve kural belirsizliği içinde yetiştiren ve taviz verici olan, daha çok cezalandırıcı olmaları yanında ne zaman verileceği belirsiz bir ödül-ceza yöntemi kullanan, çocuklarının beklentilere uymaları konusunda onlara güvenmeyen ve çocuklarının

başarısızlığını ilgisiz ve soğuk bir ifade içinde kabullenen anne-babalar olduğu saptanmıştır (Kılıççı,1989:29).

Benlik kavramının gelişiminde akademik başarı faktörü de önemli bir etkidir.

Lecky'nin kişiliğin tutarlılığı hakkındaki görüşü, terapistler kadar eğitim çevrelerinde de tutulmuştur. Lecky (1951), başarı ile benlik tasarımının aynı yönde ilişkili olduğu, başarısız öğrencinin kendinden başarı beklemediği için başarısız olduğu tezini savunmuştur. Benlik ve başarı ilişkisi üzerinde yapılan araştırmalar yanında Brookover ve arkadaşlarının (1967) yaptığı altı yıl süren bir çalışmanın bulguları oldukça önemlidir. Bu çalışmanın bulguları yeteneğe ilişkin benlik tasarımının, tüm benlik tasarımıyla çok; yine akademik benlik tasarımıyla IQ' dan çok başarıyı yordayıcı olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada yüksek bir benlik tasarımıyla aynı ölçüde yüksek bir başarı ile beraber gitmediği saptanmıştır (Kılıççı,1989:30).

Her zaman yüksek başarı ile yüksek benlik saygısı birlikte görülmemektedir. Oysa düşük bir başarı ile düşük bir benlik tasarımı her zaman yan yana görülmektedir (Kılıççı,1989:33).

Purkey (1970), yeteneği ölçüsünde başarı göstermeyen erkek öğrencilerin başarılı erkek arkadaşlarına kıyasla daha olumsuz bir benlik tasarımıyla sahip oldukları, bu öğrencilerin hem kendini kabul hem de başkalarını kabul yönünden daha sorunlu oldukları sonucuna varmıştır (Kılıççı,1989:30).

Havighurst (1972) gelişim görevini "İnsan yaşamının belli bir döneminde ortaya çıkan öyle bir ödevdir ki, bunun o sırada başarılması insanı mutlu kılarken, başarılabilmesi mutsuz yapar ve onun toplum tarafından küçümsenmesine ve ileriki ödevlerinde güçlüklerle karşılaşmasına neden olur", diye tanımlamıştır. Bu tanım başlangıçta başarısızlığın benliğe mal olan yanına daha sonra bu benliğe mal oluş şekli ile de kişinin ilerideki başarılarını etkilediğine işaret etmektedir. Bireyin başarısızlığının çevresi tarafından küçümsenmesi birey tarafından içselleştirilmesi ve başarıyı benliği değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanmakta, sonuçta başarısızlıkla kendi benliğini özdeşleştirmektedir. Böylece kaygı ve başarısızlık sorunlarının pek çoğuna bir benlik sorunu olarak bakma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Kılıççı,1989:30-31).

Farklı alanlardaki ben kavramı da yaşlara göre farklılık gösterebilmektedir. Larnet ve Muller yeni Meksika'da 1 ve 9. sınıflarda ben kavramı ve kendine saygıyı, 4 alanda incelemiştir: (1) fiziksel uygunluk, (2) arkadaş ilişkileri, (3) akademik başarı, (4) okula uyum. Bu 4 alanda ben kavramının gelişimi açısından artma, aynı kalma ya da azalma gösterip göstermediği gözlemlenmiştir. Akademik ben ve akademik saygı ile okula uyumda kendine saygının, birinci sınıftan altıncı sınıfa doğru azaldığı, 7 ve 9. Sınıflarda tutarlı - aynı olduğu; arkadaş ilişkilerinde kendine saygının 1. Sınıftan 9. Sınıfa doğru arttığı ya da aynı kaldığı gözlemlenmiştir (Ülgen, 1997:81)

Mc Charty ve Hoge' nin araştırma sonuçlarına göre, genel anlamda kendine saygı, eğer akademik açıdan kendine saygı yönünde ağırlıklı değilse, 7. sınıftan 12. sınıfa doğru devamlı artış göstermektedir. Öğrenciler fiziksel, sosyal ve duygusal olgunluk açısından kendi kendileri ve diğerlerini kabul eder duruma gelmektedirler. Hansford' un1982'de yaptığı araştırmaya göre, okul sıralarında kendine saygı, akademik başarı ve fiziksel yeteneklerle kendini kabul etme, akademik olmayan ben kavramı ile ilişkili bulmuştur (Ülgen,1997:81).

Okul çağında çocuklar kendini psikolojik terimlerle tanımlayabilmeye (çabuk sinirleniyorum); kendi özelliklerini akranlarının özellikleriyle karşılaştırabilmeye (ben matematik dersinde çok iyiyim ama beden eğitimi dersinde Ahmet kadar iyi koşmıyorum); zayıf ve güçlü yönlerinin nedenleri hakkında yorum yapabilmeye (çabuk dikkatim dağıldığı için öğretmenimin sorularını anlayamıyorum) başlarlar (Terzi, 2013: 138).

Benlik algısı, farklı durumlarda sürekli olarak yapılan benlik değerlendirmesi ile değişir. Çocuklar ve ergenler sürekli olarak kendilerine "Nasılım?" sorusunu sorarlar. Değerlendirme yapmak için, kendileri açısından önemli kişilerin (ebeveynler ve diğer aile üyeleri, arkadaşları ve öğretmenler) sözel ve sözel olmayan tepkilerini ölçerler (Harter,1998:557)

Öğrenme süreci bireyin benlik kavramını oluşturmasında yardımcı olur. Gözlemlenen davranış veya değer, uygun görülürse, bireyin bu değeri kendi parçası haline getirmesi mümkündür. Eğer davranış ve değer benlik algılarımızla tutarlı değilse birey tarafından süzgeçten geçirilir ve kabul veya reddedilir. Sosyal öğrenme sürecinde çocuklar

gerçeği oluşturmaya başladıklarında, "kim oldukları" fikrini bütünleştirenceye kadar benlik kavramlarını kuvvetleridirler (Ergene, 2011:128).

Çocukların benlik algıları öncelikle somut bir şekilde gerçekleşir. Benlik ve arkadaşlarla ilgili olan ilk algı, gözlemlenebilir davranışlar üzerinde şekillenir. Çocuklar, diğer kişilerin de kendileri ile aynı fikirleri hisleri paylaştığını düşünür. Kendileri ve diğer insanlar ile ilgili algıları esnek, sistematik ve düzenli değil, ama basit bölünmüş kurallara bağlı olur. Fakat zamanla çocuklar içsel süreçler (inançlar, niyetler, değerler ve dürtüler) hakkında soyut düşünmeye başlarlar. Soyut düşünmede meydana gelen bu gelişimlerle benlik algısı, başka kişileri ve durumları algılama daha soyut bir özellik kazanır (Berk, 2005; Harter, 2003 Akt; Hoy, 2015: 198).

Markus ve Nurius'a (1984)' a göre bir kişinin benlik tasarımı; kompleks çok yönlü ve kişinin değişik yönlerini karakterize eden bilişsel yapıların ve şemaların örgütlenmiş halidir. Benlik tasarımı aktif, dinamik ve kişinin çevresiyle etkileşimiyle devamlı değişen bir yapıya sahiptir. Çocuğun aynadaki yansımalarından, videodan ve diğer gözlemlerden elde edilen sonuçlar çocuğun iki yaşına kadar belirgin bir benlik tasarımı geliştiremediği sonucunu ortaya koymuştur (Amsterdam 1972). Okul öncesi dönemde çocuklar benlik tasarımlarını geliştirmeye devam ederler. Bu yaşlardan sonra çocuklar öncelikle yaş, cinsiyet ve diğer farklılıkları ayırt etmeye başlarlar (Ergene, 2011:128).

Küçük çocukların kendileri hakkında olumlu ve iyimser görüşler oluşturma eğilimleri vardır. Yapılan bir çalışmada 1. Sınıf seviyesindeki öğrencilerin %80' inden fazlasının kendisini sınıftaki en iyi öğrenci olarak gördüğü görülmüştür (Spitek, 1981: Akt; Hoy, 2015:211).

Jean Twenge ve Keith Campbell (2001) 1968 ve 94 yılları arasında yapılan çalışmalarda, 150 öğrenciyi, alan temel yeterlilikler açısından değil, genel özsaygı açısından analizi etmişlerdir. Özsaygının hem kız hem de erkek öğrencilerde, ilköğretim ikinci kademeye geçişte bir miktar azaldığını gözlemlemişlerdir. Sonra lise boyunca erkek çocukların özsaygısı ciddi derecede artarken kızların özsaygısı hemen hemen aynı kalmıştır. Bu sebeple de kız çocuklarının genel özsaygısı lise sonuna kadar erkek çocuklarıkinden daha az olmuştur (Hoy, 2015:219).

6-12 yaşları arasındaki dönem gizil dönem adını alır. Bu dönemde çocuk cinsiyeti ile ilgili konulardan hoşlanmaz ve kendini oyuna verir. Çocuk sevgi gösterilerini ev dışında arkadaşlarına yönlendirir. Sürekli etkinlik içinde olan okul çağı çocuğunun çabalarına karşı çıkılırsa, çocuk yaptıklarının değersizliğine inanır ve aşağılık duygusuna kapılır. Tersine amaçlarının değerli olduğu hissettirilirse ve desteklenirse çocuk işini mükemmel yapmayı başarır ve olumlu beceriler kazanır. Bu dönem ergenlik fırtınası öncesi durgunluk dönemi olduğundan, ilköğretim döneminde olan öğrenciler kendi hemcinsleriyle oyun oynar, karşı cinsi itici ve beceriksiz bulurlar (Şahin, 2011: 81).

Gizil dönemin davranışsal özellikleri

1. Motor ve zihinsel yetilerde bilgi ve beceri alanlarının belirginleşmesi
2. Bilişsel yetilerde ve duygusal tepkilerde gerçeklik ilkesinin hakim olması
3. Çocuğun öğrenme merakının artık toplumsal beklentilere yoğunlaşması
4. Yetişkin yaşama geçiş için beceriler kazanma yolunda çabaların gösterilmesi
5. Oyun etkinliklerinin çocukluk hayallerinden sıyrılıp beceriler ve başarılar kazanmaya yönelmesi
6. Arkadaşlıkların dostlukların oluşması

Gizil dönem de yaşanabilecek sorunlar;

1. Biyolojik kaynaklı sorunlar
2. Önceki dönemlere ait sorunların sürmesi
3. Becerememe, başaramama korkularının ve aşağılık duygularının gelişmesi
4. Toplumsal beklentilere, kurallara ve yasalara başkaldırma
5. Yalnızlık ve içe dönüklük

olarak sıralanabilir (Öztürk 1997, Akt; Şahin, 2011:82).

İlkokul yıllarında çocuktaki somut benlik kavramı giderek daha soyut, karşılaştırmalı, daha genel bir benlik tanımına doğru kayar. 6 yaşındaki bir çocuk, kendini daha "akıllı" ya da "aptal" olarak nitelendirebilir; 10 yaşındaki bir çocuk ise genellikle "diğer çocukların çoğundan daha akıllı" olduğunu ya da "basketbolda arkadaşları kadar

başarılı olmadığını" söyleyecektir (Rosenberg, 1986; Ruble, 1987 Akt; Bee, Boyd,2009:549). Ayrıca okul çağındaki çocuk kendindeki ve başkalarındaki karakteristik özellikleri görece değişmez olarak görmeye başlayacak ve ilk kez global olarak biz öz değer duygusu geliştirecektir (Bee, Boyd,2009:549).

Erikson' un hipotezine göre, ilk gençlik çağındaki bir ergende kişisel kimlik duygusunun gelişmesi gereken psikolojik evre; bu duygu gelişmediği takdirde, yetişkinlik dönemine dünyadaki yeri ile ilgili bir karmaşa duygusuyla girer (Bee, Boyd,2009:549).

2.1.3.2. Özsaygı (Benlik Saygısı)

Benlik algısı (Self-Concept) ve Benlik Saygısı (Self-Esteem) yaygın olarak bireylerin kendilerini tanımlamalarında kullanılır. Bu kavramlar sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır ancak aralarında farklılık vardır. Benlik algısı kendi fiziksel, sosyal ve akademik yeterliklerimizin bilişsel yönüdür. Buna karşın benlik saygısı, diğer bireylerle karşılaştırma sonucunda kendimize atfettiğimiz bir yargıdır (Pintrich, Schunk, 1996; Akt, Ergene 2011:127).

Latince estimare'den gelen Fransızca estimer olan sözcüğün anlamı "bir şeyin değerini belirlemek" ve "bir şey hakkında olumlu bir fikir sahibi olmak"tır. Fransızca estimer sözcüğü Türkçede saygı duymak, saymak, değer vermek sözcükleriyle karşılanmaktadır. Dolayısıyla insanın kendi değerini ortaya koyması ya da kendisi hakkında iyi bir fikri olması için öncelikle kendisi hakkında bir yargıda bulunması gerekir. Bu durumda, "benlik saygısı" ifadesi "kişinin değeri hakkında bir yargı ortaya koyması" anlamına gelir ve bilişsel bir boyut taşır (Kunal, 2014: 24).

Benlik algısı ve özsaygı farklı anlamlara sahip olmalarına rağmen, birbirleri yerine kullanılabilirler. Benlik algısı bilişsel bir yapıdır. Kim olduğunuz ile ilgili düşüncelerinizdir. Özsaygı ise benlik algılarınızı hayatınızın tüm alanları ile birleştiren bütünsel ve genel bir benlik değeri hissidir. Bu sebeple özsaygı bir kişi olarak değerinizin "özet değerlendirmesi" dir (O'Mara, Marsh, Debus, 2006: 185).

Benlik (öz) saygısı ilk olarak 1890 yılında William James tarafından kişinin kendisine verdiği değer olarak tanımlanmıştır. William James (1890), benlik saygısının kişinin içinde bulunduğu ve kişinin istekleriyle başarıları arasındaki uyum olduğunu

söylemiştir. Saint- Paul (1999) benlik saygısını, kişinin kendi değerinin ve insani öneminin farkındalığı ile kendini olumlu değerlendirmesi olarak görür. Ayrıca yaşamda zorluklarla mücadele için kişinin özgür iradesini, beceri ve öğrenmesini kullanabileceğinin farkında olduğu güvenlik duygusunu da kapsadığını söylemektedir. Rosenberg (1965) ise benlik saygısını, farklı etki alanları arasında benliği değerlendirmenin toplamından türetilen, benliğe yönelik olarak geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutum olarak kavramsallaştırmaktadır (Wadiwalla, 2007:12; Balkıs ve Duru, 2010; akt. Kunal, 2016: 18).

Özsaygı bireyin kendine verdiği değer bir göstergesidir. Birey önemli bulunduğu kişiler tarafından değerli bulunduğunu kabul edildiğini anladığı zaman, hem kendini kabul eder ve kendine saygı geliştirir, hem de kendi dışındakileri kabul eder ve onlara saygı geliştirir (Ülgen,1997:80).

Özsaygı düzeyi kişiliğe ve buna bağlı olarak kişilerin davranışlarına yansımaktadır. Kişinin başarısı, mutluluk düzeyi, motivasyonu, kişiler arası ilişkileri özsaygı düzeyine göre değişmektedir diyebiliriz.

Benlik (öz) saygısı yüksek olan bireylerin güvenilir, meraklı, bağımsız ve motivasyon düzeyi ve okul başarılarının da yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın benlik saygısı düşük olan bireylerin uyuşturucu madde kullanımının yüksek, antisosyal eğilimleri olan, şiddet olaylarına karışan ve kendi kendine zarar verme ihtimali yüksek bireyler oldukları belirlenmiştir (Egen ve Kauchak,2001; Akt, Ergene 2011:127).

Decay ve Kenny (1994)'e göre benlik saygısı motivasyonel kaynağın gücüdür. Benlik saygısı insanın kendini değerlendirme veya kendini olumlu değerlendirme ihtiyacı üzerinde odaklanmaktadır. Bunun anlamı kendini süper, mükemmel, yeterli hissetmek değildir. Kendini kabul etme, kimlik oluşturma ve başkaları tarafından kabul edilmedir (Balat ve Akman, 2004; akt.Erzin, 2019:16).

Coopersmith' e (1967) göre özsaygı bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesidir. Roseberg' in (1965) önermiş olduğu tanımlamada 'Özsaygı, kendimize karşı olan olumlu ve olumsuz tutumlarımızdır' denilmektedir. Yörükoğ- lu (1996) ise özsaygıyı "Kendini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olmayı, kendini olduğu gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan sağlıklı bir ruh hali" olarak tanımlamaktadır. Kısaca özsaygı, kişinin

kendisiyle ilgili değerlendirci inançlarıdır. Özsaygı, bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik yaşamlarını etkiler. Sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan özsaygı, kişinin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynar. Topluma etkin bir şekilde katılım, kişisel başarı ve mutluluğu da beraberinde getirir. Coopersmith' e (1967) göre yüksek özsaygı, kişinin çevre ile ilişkilerinde daha etkili, hareketli ve güvenli olmasına neden olur (Aydın, Güloğlu, 2001:66).

Özsaygı (self-esteem), kişinin özünü (benliğini) bir nesne olarak ele alıp onu değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve geliştirdiği tutumdur. Benlik saygısı, öze saygı, kendine saygı gibi terimlerle ifade edilen bu tutum; kendini önemli görme, kendini kabul gibi kavramlarla betimlenen ya da bu kavramları içeren bir üst kavram olarak düşünülebilir (Kuzgun, 2000). Kuzgun' un kavramsal tanımını, Yörükoğlu (2000), daha davranışsal bir yaklaşımla açıklamaktadır. Kişinin benliğini, özünü beğenip beğenmemesinin özsaygıyı oluşturduğunu, benlik saygısına kişinin kendisini değerlendirmesi sonucunda ulaştığını, benlik (öz) kavramını onaylamasından doğan bir beğeni durumu olduğunu söylemiştir. Kişinin kendini beğenmesi ve kendi benliğine saygı duyması için üstün niteliklere sahip olması gerekmemektedir. Çünkü, benlik saygısı kendini olduğundan aşağı ya da üstün görmeden kendinden memnun olma halidir. Kendini değerli, olumlu, beğenilme ve sevilmeye değer bulmaktır. Benlik saygısı, kendini olduğu gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 2000; akt. Arı, 2015:6).

İnsanın kendini algılama biçimi çevreyi algılama biçimini etkiler, kişiliğini ve benliğini oluşturmada önemli bir etken olur. Çevresel etkilerle sonradan gelişen benlik algısı ve benlik algısının değerlendirilmesi özsaygı (benlik saygısı) düzeyini belirlemektedir diyebiliriz.

Özsaygı, bireylerin yaşamının farklı yönlerini etkileyen bir kişilik değişkenidir ve sağlıklı bir kişilik gelişiminin ön koşulu olarak görülmektedir. Özsaygının düzeyi, kişinin düşündüğü, söylediği ve yaptığı her şeyi, dünyaya bakışını, diğer insanların ona bakışını, yaşamıyla ilgili yaptığı seçimleri, sevgi verme ve alma yeteneğini ve değiştirilmesi gerekenleri değiştirmek için harekete geçme gücünü etkiler (Sanford ve Donovan, 1984; akt.Güloğlu, Aydın, 2001:66).

Özsaygı tanımlarında genel olarak bireyin kendini kabulü, kendine güveni, benliğine verdiği değer, benliği hakkındaki pozitif yargıları gibi davranış biçimlerini görmekteyiz. Özsaygı düzeyinin kişiliğin özelliklerini belirleyen en önemli psikolojik boyutlardan biri olduğu söylenebilir. Özsaygı düzeyinin, insanların hayatını birçok yönden etkilediğini, özsaygı düzeyleri yüksek bireylerin akademik ve sosyal yönden özsaygısı düşük bireylere göre daha başarılı olduğunu birçok bilimsel yayında görmekteyiz.

Özsaygı düzeyi yüksek olan bireyler, kendilerini tanıyan, yeterliliklerinin farkında olan, ne istediklerini bilen ve istediğini yapabilme gücüne sahip insanlardır. Düşük özsaygı ise daha çok mutsuzluk, depresyon ve güçsüzlük gibi sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca, özsaygı düzeyi düşük olan insanların, sosyal yaşamlarında problemlerle karşılaşacakları davranışlar sergileme olasılıkları çok yüksektir (Smelser,1989; akt. Uzunkol, 2014:58). Özsaygı düzeyi yüksek olan kişiler, başarmak istedikleri şeyin üzerine gitme konusunda daha inatçıdır. Bu yüzden daha başarılı olurlar. Ancak, özsaygı düzeyi düşük kişiler, bunun yerine korku, şüphe ve çekingenlik duyacaklarından, hedefledikleri başarıya ulaşamazlar. Ayrıca, yüksek özsaygı düzeyine sahip kişiler, sosyal ilişkilerinde de daha başarılıdır (Douglas, 1994; akt. Uzunkol, 2014:58). Donnellan Trzesniewski, Robins, Moffitt ve Caspi (2005), araştırmalarında düşük özsaygı ile anti-sosyal davranışlar arasında yüksek bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında özsaygının kişilik özellikleri ile de yakından ilişkili olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda kişiliğin beş ana boyutunu oluşturan; dışadönüklük, uyumluluk, dürüstlük, duygusal istikrar, yaşamaya açıklık boyutları ile ilişkileri incelenmiş ve özsaygının kişilik özellikleri ile yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erdle, Irving, Rushton ve Park, 2010; Pullman ve Allik, 2000; Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter ve Gosling, 2001; akt.Uzunkol,2014:58). Douglas (1994) ise, özsaygı düzeyleri yüksek ve düşük olan kişilerin özelliklerini Tablo 1'deki gibi karşılaştırmıştır (Akt; Uzunkol,2014:58).

Tablo 1.
Özsaygı Düzeylerine Göre Kişisel Özellikler

Düşük Özsaygı	Yüksek Özsaygı
Başkalarını eleştirir.	Herkesi olduğu gibi kabul eder.
Kötümserdir.	İyimserdir.
Var olan koşullar hakkında şikayet eder.	Var olan koşulları gözden geçirir.
Asabidir.	Nadiren öfkelenir.
Hiçbir zaman yeterli zamanı, parası vs. yoktur.	Hayatını pozitif bir şekilde planlar.
Başkalarından gelen yardımı reddeder.	Yardım istemese bile gelen yardımı memnuniyetle karşılar
Kendisini ve başkalarını suçlar.	Kendisini ve başkalarını suçlamaz.
Katı ve değişmez kuralları vardır.	Kuralları daha esnektir.
Alkol, uyuşturucu gibi kötü alışkanlıkları daha kolay edinir.	Oto kontrolü yüksektir.

Gerek yapılan araştırmalar gerekse özsaygı ile ilgili literatür incelendiğinde, özsaygısı yüksek olan öğrencilerin hem akademik hem de bireysel ve sosyal anlamda daha başarılı ve etkin öğrenciler oldukları söylenebilir. Dolayısıyla özsaygı gelişimi okullarda da dikkat edilmesi ve üzerinde durulması gereken oldukça önemli noktalardan birisidir. Bu durumda en büyük görevin öğretmenlere düştüğü söylenebilir (Pişkin, 2006:107)

İnsanın bütün yaşantısını etkileyen, önemli bir psikolojik boyut olan özsaygı, doğuştan itibaren çevrenin etkisiyle sonradan kazanılıp yaşam boyunca gelişime ve değişime açık bir olgudur. Özellikle çocukların özsaygı gelişiminde aile ve okulun etkisinin çok büyük olduğu söylenebilir. Ailede ebeveynlere, okulda öğretmenlere bu konuda büyük

sorumluluklar düşmektedir. Çocukların yüksek özsaygıya sahip olmaları, onların ileriki hayatlarında güçlü, başarılı ve sağlıklı bireyler olabilmeleri açısından önemlidir.

Değer verilerek büyütülen çocuk, kendine değer veren birey olarak yetişir. Özüne, kendine değer veren, kendini olduğu gibi kabul edip saygı duyan, yani özsaygı düzeyleri yüksek olan bireyler topluma uyumlu, başarılı, daha mutlu bireylerdir denilebilir.

Coopersmith için benlik saygısı, kendini değerlendirme, savunucu tepki ve bu sürecin farklı öğelerinden oluşmaktadır. Coopersmith, kişinin benlik saygısı oluşumunda ve düzeyinde, çevresindeki ve hayatındaki önemli insanlardan gördüğü saygı ve kabul edilmenin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Burada çocuğun en yakın çevresi olan aileye büyük görevler düşmektedir. Benlik saygısı oluşumunun ön koşulları; aileler tarafından çocuklarının bütün özellikleriyle kabul edilmesi, çocuklarına karşı daha istikrarlı davranışlar sergilenmesi, çocuklarına karşı koydukları kuralların uygulanması, bu kurallar dahilinde serbestlik ve bireysel girişkenlik için çocuğa saygı gösterilmesi durumlarından oluşmaktadır. Coopersmith, benlik saygısının kişisel tatmin ve etkin işlev görme ile birlikte bulunduğunu ifade etmektedir. Bir kişinin, kendisine ilişkin yaptığı ve alışkanlık haline getirdiği değerlendirmenin benlik saygısını oluşturduğunu, bunun kendi değerliliğine ilişkin bir yargı olduğunu söyler. Kısaca benlik saygısı, kişinin kendisine karşı takındığı tavır ve tutumla belirlenen değerliliğin kişisel bir yargısıdır. Ayrıca Coopersmith, benlik saygısını gerçek ve savunucu benlik saygısı olarak iki yönlü açıklar. Gerçek benlik saygısı, kendilerini saygın ve değerli hisseden bireylerde, savunucu benlik saygısının da, gerçekten kendilerini değersiz hisseden, fakat böyle bir bilgiyi kabul etmeyen bireylerde bulunduğunu belirtir (Torucu 1990; akt. Körükçü,2004:9).

Rosenberg, özsaygıyı kişinin kendisine karşı olumlu ya da olumsuz tutumu olarak ele alır. Kişi, benliğini değerlendirmede olumlu bir tutum içinde ise özsaygı düzeyi yüksek; olumsuz bir tutum içinde ise özsaygı düzeyi düşük olmaktadır. Kişinin dış dünyaya olan uyumunu sağlamak için, kendine yol gösteren, kendine ait bir benlik imajı geliştirdiğini öne sürer. Bu benlik imajının, çevreyle olan etkileşim ve iletişim sonucunda geliştiğini, çevrenin, sosyal ortamın ve ailenin yargılarının ve tutumunun kişinin davranışlarındaki tercihleri yansıttığını söyler. Rogers, özellikle yaşamın ilk yıllarındaki olumlu saygı ve benlik saygısı gereksinimlerine önem vermiştir. Benlik saygısının gelişmesinde önemli olan,

çocuğun olduğu gibi kabul edilmesi ve herhangi bir koşul olmadan çocuğa değer verilmesidir (Torucu 1990; akt. Körükçü, 2004:10).

Düşük benlik algısına sahip olan kişilerin tüm özellikleri incelendiğinde; sorumluluktan, denemeden kaçmak ve bunun göstergesi olarak başaramama korkusu ve kendini güçsüz algılama, bir işi tamamlamadan yarıda bırakmak ve en ufak bir terslikte yaptığı işten vazgeçme, başaramayacağını anladığı noktada doğruyu söylemekten kaçınma, başkalarını itham ederek veya dışsal faktörleri öne sürerek mazeretler bulma, sosyal olarak geri planda olma ve arkadaşlık ilişkilerinde zayıf olma, “hiçbir şeyi beceremiyorum”, “beni seven hiç kimse yok”, “güzel birisi değilim”, “bu benim hatam” veya “herkes benden daha akıllı” gibi kendine yönelik eleştiriler yapma, övülmeyi ya da eleştirileri benimsemekte zorlanma, başkalarının kendileri hakkındaki fikirlerinden ve olumsuz davranışlarından fazlası ile etkilenme ve ev içerisindeki işlerle ya fazlası ile ilgili olma ya da hiç ilgili olmama göze çarpar (Yavuzer, 2005: 42).

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın konusuyla doğrudan ve dolaylı bağlantılı olabilecek, araştırmacının ulaşabildiği tezler ve bilimsel yayınlar incelendiğinde, özsaygı ve müzik eğitimi konularında yapılmış olan çalışmaların araştırma bilgilerine yer verilmiştir.

2.2.1. Müzik Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Büyükköse (2016), "Amatör Müzik Eğitiminin, Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi (Kırıkkale İli Örneği)" konulu yayımlanmamış yüksek lisans tezi çalışmasında, amatör müzik eğitiminin öğrencilerin sadece bir çalgı çaldığı ya da şarkı söylediği bir etkinlik olarak değil, öğrencinin müzik yoluyla yaşamına yeni değerler ve beceriler kattığını, bu açıdan bu çalışma amatör müzik eğitimini salt çalgı çalmak, şarkı söylemek olarak değil, kişisel gelişim için de önemli bir fırsat olduğunu vurgulamak bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmanın evrenini Kırıkkale' deki amatör müzik eğitimi veren devlete bağlı okullar örneklemini ise, Kırıkkale' deki egzersiz müzik dersi açan iki okul ve egzersiz dersi açmamış aynı özelliklerdeki bir okuldaki 104 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere, Serin, O. Bulut Serin N. ve Saygılı G.'nin "ilköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri" uygulanmıştır. Araştırma

sonucunda elde edilen bulgulara göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin % 43' ünün amatör müzik eğitiminin ders başarısına olumlu katkısı görüşünde olduğu, öğrencilerin ders dışında enstrümanına zaman ayırma sıklığı arttıkça, öz denetim ve problem çözme envanteri toplam puanlarını da arttırmakta olduğu, amatör müzik eğitimi almayan ortaokul öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri alt boyutu kaçınma puanı ve Problem Çözme Envanteri toplam puanı, amatör müzik eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri alt boyutu kaçınma puanı ve Problem Çözme Envanteri toplam puanına oranında anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bolat (2015), "Müzik Eğitiminin Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi" konulu doktora tezinde, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal uyumunu ve sosyal becerilerini müzik eğitimi yoluyla keşfetmelerini, tanımlarını, geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Deneysel ve tarama metodu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde Anabilim Eğitim Kurumları Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP)' nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubuna ön test olarak Gönül Akçamete ve Hasan Avcıoğlu' nun geliştirdiği Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 Yaş) uygulanmıştır. Deney grubu; haftada 1 saat araştırmacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal becerileri arttırmaya yönelik zenginleştirilmiş bir müzik eğitimi programı çalışırken, haftada 1 saat de okulun müzik öğretmeni ile Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Dersi Programı üzerinden müzik eğitimine devam etmiştir. Kontrol grubu ise haftada iki saat okulun müzik öğretmeni ile Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Dersi Programıyla müzik eğitimine devam etmiştir. Deney grubu ile 12 hafta süresince yapılan her dersin sonunda grup gözlem ve değerlendirme tutanağı tutulmuştur. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, hipotezlerin tamamı doğrulanamamıştır. Uygulama süreci sonunda deney grubunun, temel sosyal becerileri, temel konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri ve bilişsel becerilerinde iyileşme söz konusudur. Kontrol grubunda ise; temel konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel becerilerinde iyileşme durumu söz konusudur. Kontrol grubunda öntest-sontest arasında istatistiksel olarak saptanan bu bulgular her ne kadar hipotezi

geçersiz kılrsa da; müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği sonucunu doğrulamıştır.

Özerin (2015), " Profesyonel Müzik Eğitimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu yüksek lisans çalışmasında profesyonel müzik eğitimi görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeylerini belirleyerek; problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri saptamak ve hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tarama yöntemi ile yapılan bir alan araştırması olan bu çalışmanın örneklem grubunu, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Dönemi Lisans 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören toplam 306 Konservatuar, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü ve Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği adayları oluşturmaktadır. Araştırmada 3 temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı, öğrencilerin demografik özelliklerini elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenci Bilgi Formu", ikinci veri toplama aracı, öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek amacı ile Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri", üçüncü veri toplama aracı ise öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerini ölçmek amacı ile Kenny (2004) tarafından geliştirilen ve Banu Özevin Tokinay tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE)"dir. Araştırmanın sonucunda; Problem Çözme Beceri ve Kaygı Düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır. (P. < .05)

Baydağ (2013), "Görme Engelli Bireylerin Sosyalleşme Sürecinde Verilen Müzik Eğitiminin, Müzikal Motivasyon, Müziksel İlgi Ve Müzik Yaşantılarına Etkisi" konulu yüksek lisans tezinde, görme engelli bireylere verilen müzik eğitiminin sosyalleşme süreçlerinde müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırmanın örneklemine, Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulu' nda öğrenim gören 9-10 yaş grubundaki 10' u deney, 10' u kontrol grubu olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubuna 16 hafta süren bir müzik eğitimi programı uygulanmış olup kontrol grubuna ise müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada; Asmus (1989)' un geliştirmiş olduğu ve Türkçe' ye uyarlamasını da G.

Otacıoğlu (2009)'nun yaptığı Müzikal Motivasyon Ölçeği, Tunalıoğlu'nun geliştirmiş olduğu Müziksel İlgililik Ölçeği ve Müzik Yaşantısının Şeklini Belirlemeye Yönelik Anket kullanılmıştır. Araştırmadaki deney ve kontrol grubuna uygulanan öntest-sontest sonuçlarına göre, görme engelli çocuklara verilen müzik eğitiminin müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisine dair anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Uyan (2012), "Özengen Müzik Eğitimi Alan Ve Almayan İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Ve Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu doktora tezi çalışmasında ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin özengen müzik eğitimi alıp almama durumları ile akademik başarıları ve okula yönelik tutumları arasındaki etkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, araştırmanın evrenini ilköğretim 6. Sınıf öğrencileri, örneklemini ise Ankara ili içinde bulunan 4 farklı ilçede yer alan toplam 8 okuldaki 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 6. Sınıf öğrencilerinin okula yönelik tutumları, bu araştırma için geliştirilen Okula Yönelik Tutum Ölçeği ile, akademik başarıları ise sene sonu karne not ortalamaları ile belirlenmiştir. Öğrencilerin özengen müzik eğitimi alıp almama durumu ile ilgili veriler, Okula Yönelik Tutum Ölçeğinin kişisel bilgiler kısmındaki ilgili sorulardan elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinden sonra elde edilen bulgularda özengen müzik eğitimi alıp almama durumunun, annenin babanın eğitim durumu ve ailelerin gelir durumuna göre farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları ve okula yönelik tutumları, eğitim aldıkları müzik dalına, eğitim aldıkları süreye ve haftalık ders saatine göre farklılıklar göstermektedir. Genel olarak bakıldığında ise özengen müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin akademik başarıları ve okula yönelik tutumları arasında anlamlı derecede farklılık çıktığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre, akademik başarıları daha yüksek, okula yönelik tutumları ise daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Ceylan (2012), "Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerde Müzik Eğitimi İle Çocukların Gelişim Özellikleri Üzerine Terapötik Bir Çalışma" konulu doktora çalışmasında okul öncesi yaş grubundaki işitme engelli çocuklara verilen müzik eğitiminin onların gelişim özelliklerine olan etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, 5-6 yaş grubu özel bir rehabilitasyon okuluna devam eden 10 deney, 10 kontrol grubu olmak üzere toplam 20 çocuk ile yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 16 hafta boyunca okul

öncesi işitme engelli çocuklara yönelik hazırlanmış, terapötik çalışmaları içinde barındıran bir müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara öntest ve sontest olarak Oktay ve Aydın (2002) tarafından geliştirilen Marmara Gelişim Ölçeği, Malkoç ve Ceylan tarafından geliştirilen Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracının yanında Gözlem Formu ve Kişisel Bilgi Formu da kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında kontrol ve deney gruplarının eşitliğinin sağlanması bakımından bazı testlerin deneklerinde azaltma yoluna gidilmiştir. Buna göre; Bedensel ve Zihinsel Gelişim, Dil ve Özbakım Becerilerinin Gelişimi Ölçeklerinin analiz işlemleri 10 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere 20 çocuk, Duygusal Gelişim Ölçeğinin analiz işlemleri 4 deney ve 4 kontrol grubu olmak üzere 8 çocuk, Sosyal Gelişim Ölçeğinin analiz işlemleri 9 deney ve 9 kontrol grubu olmak üzere 18 çocuk, Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracının analiz işlemleri 8 deney ve 8 kontrol grubu olmak üzere 16 çocukla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik çalışma yapmak amacıyla geliştirilen müzik eğitimi programının çocuklarda müziksel becerileri, özbakım becerilerini, zihinsel, bedensel gelişimi, sosyal ve dil gelişimlerini destekleyebileceği yönünde sonuçlara varılmış, duygusal gelişimi destekleyebileceği yönünde anlamlı bir bulguya rastlanılmamıştır.

Uluçay (2012), "Müzik Eğitiminin Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerine Etkisi" konulu doktora tezinde, mesleki lise programı gereği müzik eğitimi alan Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü öğrencileri ile müzik eğitimi almayan genel lise öğrencilerinin şiddet eğilim düzeylerinin arasındaki fark ile müzikal yaşantıları ile ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında eğitim-öğretim yürüten, Türkiye' nin yedi farklı bölgesinde yer alan 7 Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencileri ile aynı illerde yer alan 7 genel lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, genel lise öğrencilerinin şiddet eğilimi düzeylerinin, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin şiddet eğilimi düzeylerine göre daha yüksek olduğu, ilköğretimde alınan müzik eğitiminin her iki okul öğrencilerinin şiddet eğilimleri üzerinde etkisi olduğu, ortaöğretimde alınan müzik eğitimi yoğunlaştıkça öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Ortaöğretimde alınan müzik eğitimi okul türlerine göre değerlendirildiğinde; öğrencilerinin şiddet

eğilimleri üzerinde her hangi bir etkisinin olmadığı, okul dışında alınan özel müzik eğitiminin genel lise öğrencilerinin şiddet eğilimleri üzerinde etkisinin olduğu ve özel müzik eğitimi alma durumu arttıkça şiddet eğilim düzeyinin düştüğü bulunmuştur. Özel müzik eğitiminin GSSL Müzik Bölümü öğrencilerinin şiddet eğilimleri üzerinde ise her hangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Müzik kültürü durumunun öğrencilerin şiddet eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve müzik kültürü arttıkça şiddet eğilim düzeyinin düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin dinledikleri müzik türlerinin de şiddete eğilimlerini etkilediği, içeriğinde umutsuzluk ögesini yoğun olarak barındıran “Arabesk Müzik” dinleyenlerin şiddet eğilimlerinin yüksek olduğu ve bu müzik türünün ağırlıklı olarak genel lise öğrencileri tarafından dinlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin müzik eğitimi alma ihtiyacı durumunun GSSL Müzik Bölümü ile genel lise öğrencilerinin şiddet eğilimleri üzerinde etkisinin olduğu, ayrı okul türlerine göre ise anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür. Sınıf durumu değişkenine bağlı olarak bakıldığında, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencilerinin sınıf durumlarının şiddet eğilimi düzeyini etkilemediği, genel lise öğrencilerinde ise sınıf durumlarının, şiddet eğilimi düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ve 9. Sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimi düzeylerinin 12. Sınıf öğrencilerinin şiddet eğilim düzeylerine göre düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öziskender (2011), "Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri" konulu yüksek lisans tezinde Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi 6 yaş grubu öğrencileri arasından deney ve kontrol grupları için rastgele seçilen 40 kişi oluşturmuştur. Deney grubuna Orff yaklaşımını esas alan haftada 2 saat olmak üzere 10 hafta süren müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise Orff eğitimi verilmemiş, okuldaki süregelen eğitimlerine devam etmişlerdir. Deney grubuyla yapılan bu çalışmalar 23 Nisan ve yıl sonu gösterilerinde sahnede sergilenmiştir. Araştırmada Avcioğlu (2005) tarafından hazırlanıp geliştirilen `Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)'ın, Kişiler Arası İletişim Becerileri, Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Hedef Belirleme Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri

başlıkları altındaki dokuz alt ölçek olmak üzere deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların Kişiler Arası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Sözel Açıklama, Amaç Oluşturma, Görevleri Tamamlama Becerileri sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Sökezoğlu (2011), "Ritim, Hareket Ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7-11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi" konulu doktora tezinde ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin çocuk yuvasında kalmakta olan 7-11 yaş grubu çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma karma yöntemdir. Araştırmanın nicel yöntemi öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen, nitel yöntemi ise durum çalışmasıdır. Nicel yöntem bulguları sosyal beceri değerlendirme ölçeği ile nitel yöntem bulguları ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırma, Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesi Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı Bolvadin Mehmet Akif Ersoy Çocuk Yuvası'nda kalan 7-11 yaş grubu çocuklarından random yöntemiyle 20' si deney ve 20' si kontrol grubuna atanan toplam 40 çocukla yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerine haftada üç saat olmak üzere toplam üç ay boyunca araştırmacı tarafından geliştirilmiş ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi programı uygulanmış, cumartesi günleri de beğeni eğitimi adı altında ek dersler konulmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere herhangi bir müzik eğitimi verilmemiştir. Elde edilen verilerin işlenmesi ve yapılan görüşmeler sonucunda; ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi alan öğrencilerin, bu müzik eğitimini almayan öğrencilere göre uygun iletişim becerileri kullanma, sırasını bekleme, sonuçları kabul etme, özgüven duygusu geliştirme, sosyal davranışlarında anlamlı düzeyde gelişim görülmüştür.

Apaydınlı (2010), "Genel Lise Öğrencilerinin Kural Dışı Davranış Gösterme Eğilimleri İle Müzik Eğitimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinde genel lise öğrencilerinin kural dışı davranış gösterme eğilimlerinin aldıkları müzik eğitimine göre farklılıklarını incelemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki resmi genel liselerde okuyan öğrenciler,

örneklemine ise Ankara ilinin alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyindeki genel liselerin 10. ve 11. sınıfında okuyan 486 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, sosyal (müziksel) etkinlikler bilgi formu ve kural dışı davranış ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda; çeşitli sınıflarda müzik dersi alan, çalgı eğitimi gören ve bu eğitime devam eden, ilköğretim okullarında ve şu anda okudukları genel liselerde ders dışı müziksel etkinliklere katılan, okul içi ve okul dışı sosyal etkinliklerde görev alan öğrencilerin kural dışı davranış gösterme eğilimleri ile; hiç müzik eğitimi almayan ve hiçbir sosyal etkinlikte yer almayan öğrencilerin kural dışı davranış gösterme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla kural dışı davranış eğiliminde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık genel lise öğrencilerinin okudukları sınıfa göre, anne-babanın hayatta olup olmamasına, öz ya da üvey olma durumuna ve eğitim durumuna göre, kardeş sayılarına göre kural dışı davranış gösterme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Avşalak (2008), "Okul Öncesi Dönem 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Müzik Eğitiminin Kavram Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi 60-72 aylık çocukların "somut" ve "soyut" kavramlar çerçevesinde müzik eğitiminin kavramların gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu deneydel desendir. Deneysel süreç sonunda yapılan sontest sonuçlarına göre, somut kavramların kazanım oranlarına bakıldığında; boş-dolu, tek-çift renk, kavramlarının kazanılmasında, deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde başarılı olduğu, soyut kavramların müzik yolu ile kazanım oranlarına bakıldığında; sesli-sessiz, korku, şaşkınlık kavramı için deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda 60-72 aylık çocukların kavram gelişiminde müzik eğitiminin anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Hamzaoğlu (2002), "6-12 Yaş Grubundaki Çocukların Gelişiminde Müzik Eğitiminin Rolü" konulu yüksek lisans tezinde 6-12 yaş grubundaki çocukların gelişiminde müzik eğitiminin rolünü saptamak amacıyla, müzik derslerini okutan sınıf ve müzik öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin tamamının müzik eğitiminin 6-12 yaş grubundaki çocukların gelişiminde önemli bir rolü

olduğunu kabul ettikleri sonucuna varılmıştır. İlköğretimde alınan müzik eğitiminin, bireyin yaşamının tüm evrelerinde yararlı olabileceği saptanmıştır.

Babacan (1998), "Türkiye' de Ruh Hastalıklarının Tedavisinde Müziğin Rolünün Müzik Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Yorumlanması" konulu yüksek lisans tezinin amacı Türkiye' de ruh hastalıklarının tedavisinde müziğin rolünü müzik eğitimi açısından tespit etmeye ve değerlendirmeye yöneliktir. Araştırmada bir kısım veriler tıp fakültelerine bağlı psikiyatri bölümlerindeki öğretim elemanlarından ve Ankara Balgat İlköğretim Okulu'nda görev yapan müzik ve sınıf öğretmenlerinden anket yoluyla, bir kısım veriler ise kaynak tarama yöntemi ile toplanmaya çalışılmıştır. Bulgular arasında müzikle tedavinin amacının; genelde hastaları rahatlatmak olduğu, duygulanım bozuklukları grubundaki ruh hastalıklarında uygulandığı, müzikle tedavinin toplu olarak yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Bir diğer bulgu ise, Türkiye' de konuyla ilgili yeterli kaynak olmamasından dolayı, uygulamaya istekli olan öğretim elemanlarının bu eksikliği kendi çaba ve fikirleriyle giderme yoluna gittikleridir. Bu alandaki problemlerden biri de, Türkiye' de müzikoterapist yetiştiren kurumların bulunmaması ve dolayısıyla yetişmiş müzikoterapistlerin olmaması ve tıp fakültelerinin psikiyatri bölümlerinde de bu konunun eğitimi ile ilgili herhangi bir ciddi çalışmanın yapılmamasıdır. Ayrıca hiperaktif ve otistik çocukların eğitiminde müzik eğitiminin rolünün daha çok dikkati toplama, sakinleştirme, enerjilerini müzik yoluyla kullanma ve boşaltma, kendi yeteneklerinin farkına varma ve yaptığı müzikten zevk alma olduğu tespit edilmiştir.

Köksal (1997), "Müzik Eğitimi Alan Ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin Ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi" konulu doktora tezinde ergenlerin müzik eğitiminin empatik beceri ve uyum düzeyine etkilerini cinsiyet, sınıf seviyeleri, kardeşe sahip olma, ailedeki kaçıncı çocuk olduğu, anne ve babanın öğrenim düzeyi, değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma profesyonel müzik eğitimi alan ergenlik çağındaki 103 konservatuar öğrencisi ile herhangi bir profesyonel müzik eğitimi almayan ergenlik çağındaki 103 düz lise olmak üzere toplam 206 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada, ergenler ve ebeveynler hakkında genel bilgileri toplayabilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", ergenlerin empatik beceri düzeylerini belirleyebilmek amacıyla "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ- B Formu)", uyum düzeylerini belirleyebilmek için ise "Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE)" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, müzik

eğitiminin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeşe sahip olup olmama, ailedeki kaçıncı çocuk olduğu, anne ve babanın öğrenim düzeyi değişkenleri açısından ergenlerin empatik beceri puanları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka neden olmadığı bulunmuştur.

2.2.2. Müzik Eğitiminin Benlik Saygısına (Özsaygıya) Etkisine İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Bilimsel Araştırmalar

Otacıoğlu (2017), "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı makalesinde farklı üniversitelerde profesyonel müzik eğitimi alan 4. Sınıf lisans öğrencilerinin "Benlik Saygısı" düzeylerini inceleyerek aldıkları müzik eğitiminin benlik saygıları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma nicel bir çalışmadır. Betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede her iki üniversitede müzik eğitimi alan öğrencilerin, "Benlik Saygısı" düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda lisans öğrenimi görmekte olan toplam 50 öğrenci (n=30 Müzik, n=20 Konservatuar) oluşturmuştur. Çalışma grubunun benlik saygısı düzeyleri 1965 yılında Rosenberg tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin RBS düzeyleri ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (p<.05).

Özmenteş (2014), "Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Müzik Özyeterlikleri, Benlik Saygıları ve Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkiler" konulu makalesinde Antalya'da lise ve üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlikleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin müzik özyeterliği ve benlik saygısı düzeylerini, cinsiyet, okul, anadal çalgı, günlük çalgı çalışma süresi ve çalgıda deneyim değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Antalya ilinde mesleki müzik eğitimi alan 108'i kız ve 83'ü erkek olmak üzere 191 lise ve üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada müzik yeteneğine ilişkin elde edilecek verileri Özyeterlik Ölçeği (Özmenteş ve Özmenteş, 2008) ile, özsaygı düzeyine yönelik elde edilecek verileri Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Çuhadaroğlu, 1986) ile elde etmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda müzik özyeterlik düzeyi açısından

erkek öğrencilerin düzeyinin kız öğrencilere göre anlamlı oranda yüksek olduğu görülmüştür ($t=-2.866$, $p<.01$). Müzik özyeterliği ve benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise .53 ($p<0.01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir düzey olduğu anlaşılmıştır.

Küçükosmanoğlu (2013), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu makalesinde müzik öğretmeni adaylarının "Benlik Saygısı" düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Korelasyonel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 101 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda müzik öğretmeni adaylarının "Benlik Saygısı" düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenler açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Küçük (2011), "Müzik Etkinliklerine Katılan ve Katılmayan Çocuklarda Benlik Saygısı ve Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Algısının İncelenmesi" konulu makalesinde ilköğretim müzik dersleri dışındaki müzik etkinliklerine katılan öğrencilerle katılmayan öğrenciler arasındaki müzik yeteneklerine yönelik özyeterlilik algıları ile benlik düzeyleri arasındaki ilişki ve farkın araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini özel bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıfta okumakta olan toplam 77 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ders dışı müziksel etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin müzik yeteneklerine yönelik özyeterlilik algıları ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki farka bakıldığında ders dışı müzik etkinliklerine katılan öğrencilerin lehine anlamlı yönde fark bulunmuştur. Ayrıca müziksel etkinliklere katılan öğrencilerin benlik saygısı ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlilik algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Küçük (2010), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu makalesinde müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygıları, çalgı eğitimi derslerindeki başarıları ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli nicel yöntemlerden korelasyonel araştırma modelidir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sınav Kaygı Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalgı başarıları ise çalgı sınavlarından aldıkları notlarla ölçülmüştür. Verilerin analiziyle elde edilen bulgular sonucunda müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarıları ve sınav kaygısı düzeyi ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Otacıoğlu (2009), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması" konulu makalesi Türkiye’de müzik eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının benlik saygı düzeylerinin onların akademik ve çalgı başarı düzeylerine etki edeceği hipoteziyle yapılmıştır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının, benlik saygı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı, farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada, Survey Yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda, 2007-2008 öğretim yılında öğrenim gören toplam 80 kişi oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler, öğrencilere yönelik “Kişisel Bilgi Formu” ile 1965 yılında Rosenberg tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin RBSÖ düzeyleri ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Otacıoğlu (2008), "Konservatuar Ve Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlilik İle Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi" konulu makalesinde farklı üniversitelerde profesyonel müzik eğitimi alan 4. sınıf lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimin, onların “Öz-etkililik-yeterlilik” ve “Benlik saygısı” düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı'nda lisans öğrenimi görmekte olan toplam 50 öğrenci (n=30 Müzik, n=20 Konservatuar) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sherer ve arkadaşları tarafından 1982 yılında geliştirilen Öz Etkililik-Yeterlilik ölçeği (ÖEYÖ), Rosenberg tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin ÖEY ve RBS düzeyleri ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Azeri (2005), "Mesleki Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinde, mesleki müzik eğitimi alan ya da almayan lise öğrencilerinin benlik kavramlarını tespit etmek; benlik kavramının seçmeli müzik dersi alıp almama, çalgı ses eğitimi alıp almama, ders dışı müziksel etkinliklere katılma, okul türü, okula başlama yaşı, sınıf ve ana dala ayrılan günlük çalışma süresi değişkenlerine göre farklılıklarını ve ilişkilerini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul' da bulunan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Özel Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Kadıköy Lisesi Pendik Lisesi, Özel Ortadoğu Koleji ve Yakacık Lisesi ortaokullarında öğrenim görmekte olan 121 mesleki müzik eğitimi, 329 genel lise öğrencisi olmak üzere toplam 450 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla Pierre Harris' in Öz Kavramı ölçeği kullanılmıştır. Genel lise ve mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla iki ayrı form hazırlanmıştır. Problemleri analiz etmek için "t" testi, korelasyon teknikleri, tek yönlü varyans analizi, LSD analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: Genel lise öğrencilerinin benlik kavramları seçmeli müzik dersi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiş, müzik dersi almayanların benlik kavramları daha olumlu bulunmuştur. Çalgı ses eğitimi alma ve müziksel etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki müzik eğitimi alan lise öğrencilerinin benlik kavramları, okul türüne ve öğrencilerin ana dallarına ayırdıkları günlük çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermiş, buna göre konservatuar öğrencilerinin benlik kavramları Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinden daha olumludur. Ana dalına günde 3 saatten fazla çalışanların benlik kavramları günde 1 saatten az çalışanlardan daha olumludur. Okula başlama yaşlarına göre anlamlı bir ilişki bulunamamış ve devam ettikleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise

öğrencilerinin benlik kavramları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre konservatuar öğrencilerinin benlik kavramları Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve genel lise öğrencilerinden daha olumludur.

Tunalıoğlu (2004), "İlköğretim Okullarının İkinci Kademe (6.7.8.) Sınıflarında Okutulan Müzik Derslerinde Yapılan Düzenli Çalgı ve Ses Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Müziğe İlişkin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor Davranışları, Müzik Yaşantısı ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi" konulu doktora tezinde, ilköğretim ikinci kademe sınıflarında gerçekleştirilen müzik derslerinde uygulanan düzenli çalgı ve ses eğitimi uygulamalarının öğrencinin, müziksel bilgi, müziksel tutum, müzik yaşantısı ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma öncesinde, öntest olarak deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Müziksel Bilgi Testi, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği, Müzik Yaşantısına Yönelik Anket ve Wifam Benlik Saygısı Testi uygulanmıştır. Daha sonra sekiz ay süresince, deney grubuna düzenli çalgı eğitimine dayalı müzik öğretimi, kontrol grubuna ise, düzenli ses eğitimine dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır. Deney süreci sonunda, aynı testler sontest olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Öntest ve sontest karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara göre müziksel bilgi, müziksel tutum, ve müzik yaşantısı değişkenleri yönünden, düzenli çalgı eğitimine dayalı müzik öğretimi yönteminin, düzenli ses eğitimine dayalı müzik öğretimi yöntemine göre, öğrenci üzerinde, daha anlamlı düzeyde olumlu etki yaptığı ve müziksel bilgi, tutum ve müzik yaşantısı düzeyleri yönünden, öğrenciyi, eğitim programlarında belirlenen hedeflere daha çok yaklaştırdığı görülmüştür. Bunun yanında, benlik saygısı düzeyi yönünden, her iki öğretim yöntemi de, öğrenci üzerinde olumlu bir etki yapmamıştır.

Barış (2002), "Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu doktora tezinde, müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin, benlik tasarımı düzeylerini, cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin müzikle ilgilenip ilgilenmeme durumu, okul dışı müzik etkinliğinde bulunulup bulunulmaması ve yaşanan çevre değişkenlerine göre inceleyerek, bu değişkenlerin her iki grupta da öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerine etkisini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma, Ankara - Bolu -

Antalya Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine devam eden 57 lise son sınıf müzik öğrencisi ve Ankara Ömer Seyfettin Lisesi, Bolu Atatürk Lisesi ve Antalya Karatay Lisesi son sınıflarına devam eden, lise döneminde müzik dersi almamış 60 öğrenci olmak üzere toplam 117 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, örnekleme seçilen öğrencilerin belirlenen değişkenlere ilişkin bilgilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanıp kullanılmış, öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerini belirlemek amacıyla ise Benlik Tasarımı Envanteri - Lise Formu araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında, değişkenlerin, öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerine etkilerini saptamak amacıyla tek yönlü ve çift yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise iki grup karşılaştırıldığında, müzik eğitimi almanın, öğrencilerin benlik tasarımı puanları üzerinde olumlu yönde farklılığa neden olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Bununla birlikte cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin müzikle ilgilenip ilgilenmeme durumu değişkenlerinin her iki grupta da benlik tasarımı puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Buna karşılık okul dışı müzik etkinliğinde bulunulup bulunulmaması ve yaşanan çevre değişkenlerinin her iki grupta da benlik tasarımı puanları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Kocabaş (2000), "İlköğretim Okulları Beşinci Sınıf Müzik Derslerinde Uygulanan İşbirlikli Öğretmenin Müzikte Benlik Kavramı Üzerine Etkileri" konulu makalesinde müzik dersinde uygulanan işbirlikçi öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği ile geleneksel öğretim tekniğinin benlik kavramları üzerindeki etkilerini araştırıp karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırma, Buca-Çakabey İlköğretim Okulu' nda beşinci sınıfta okumakta olan 40 deney 40 kontrol olmak üzere toplam 80 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilköğretim okulları beşinci sınıf öğrencileri için geliştirilen Müziğe İlişkin Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmış olup, verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak grupların arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış, işbirlikli öğrenmenin özsaygı düzeyini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır.

2.2.3. Özsaygı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Bilimsel Araştırmalar

Ateş (2014), "Çatışma Çözme Eğitiminin 6.Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Ve Özsaygı Düzeylerine Etkisi " konulu yüksek lisans tezinde, çatışma çözme eğitimi programının ortaokul altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin, çatışma çözme becerilerine ve özsaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, bir özel okulda okuyan, ortaokul altıncı sınıf düzeyindeki 15' i deney, 15' i kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada, öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada deney grubundaki öğrencilere bir yarı yıl boyunca Çatışma Çözme Eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Öntest ve sontest olarak Çatışma Çözme Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇÇDDÖ) ile, özsaygı düzeyleri ise Coopersmith Özsaygı Envanteri (CÖE) kullanılmıştır. Bir dönem boyunca uygulanan eğitim programı sonrasında kazanılan çatışma çözme becerilerinin ve değişeceği düşünülen özsaygı düzeylerinin, kalıcı bir etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacıyla sontestin uygulanmasından 4 hafta sonra, izleme çalışması yapmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına tekrar ÇÇDBÖ ve CÖE uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin, çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Kontrol grubunun olumlu çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Uzunkol (2014), "Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi " konulu doktora tezinde, hayat bilgisi öğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemeyi ve öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yarı deneysel desenlerden "denkleştirilmemiş öntest-sontest kontrol gruplu desen" kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 34 deney grubunda, 33 kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel

boyutuna ilişkin veriler; Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Coopersmith Özsaygı Ölçeği Okul Kısa Formu", araştırmacı tarafından hazırlanan "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" ve Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Nitel boyuta ilişkin veriler ise, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin uygulanan programın hem kendileri için hem de sınıf arkadaşları için yararlı etkileri olduğuna ilişkin görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sünbül (2008), "Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü İle Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinde, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki genel lisede yürütülmüştür. Deney grubunda 302, kontrol grubunda 180 öğrenci bulunmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmada, deney grubuna müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programı haftada iki saat olmak üzere 16 hafta boyunca uygulanmıştır. Eğitim programı kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, kişiler arası çatışmalarda çözüm becerileri (müzakere becerileri, akran arabuluculuk becerileri)'nden oluşan dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Akbalık (2001) tarafından geliştirilmiş "Çatışma Çözme Ölçeği"; Özer (1992) tarafından uyarlanmış "Durumluk-Süreklilik Öfke İfadesi Envanteri"; Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlanması yapılan "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Daha sonra Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programının etkisini ölçmek amacıyla "Arabuluculuk Formu"

kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinin almayanlara göre daha yapıcı olduğu saptanmıştır. Bu eğitimi alan öğrencilerin çatışmalarını arabuluculuk yöntemini kullanarak çözebildikleri, arabuluculuğun çatışmaları yapıcı çözüme etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır. Eğitim alan öğrencilerin öfke kontrolü becerilerinin fark kazanç puanları ve öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin deney grubu öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında artmış olduğu saptanmıştır.

Doğru (2002), "Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi" konulu yüksek lisans tezinde, özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Yarı-deneysel model uygulanan bu araştırmada, 168 lise dokuzuncu sınıf öğrencisine Lise Öğrencileri Özsaygı Envanteri uygulanarak özsaygı düzeyi düşük öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile 16 deney, 16 kontrol olmak üzere toplam 32 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle haftada bir gün 90 dakika olmak üzere 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Deneysel süreç sonunda her iki gruba da aynı testlerle sontest uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda deney grubunun öntest ve sontest özsaygı puanları arasında anlamlı bulunmuştur. Buna karşılık kontrol grubundaki deneklerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Reçber (2002), "Bir Özsaygı Geliştirme Programının Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerin Özsaygı Düzeyleri Üzerinde Etkililiği" konulu yüksek lisans tezi, bir "Özsaygı Geliştirme Programı"nın, yetiştirme yurdunda yaşayan gençlerin özsaygı düzeyine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2001-2002 tarihleri arasında yetiştirme yurdunda yaşayan 14-18 yaş arasındaki ergenlerden yansız atama yolu ile seçilmiş 34 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. 17 genç deney grubuna, 17 genç kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki gençlere on hafta süren özsaygı geliştirme programı uygulanmıştır. Araştırma, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolünde gözlenmek istenen verilerin üretildiği deney ve kontrol gruplarının yer aldığı öntest-sontest ölçümlerini içeren yarı deneme modeli biçiminde

yapılmıştır. Deney öncesi ve deney sonunda deneklerin özsaygı düzeyleri "Lise Öğrencileri Özsaygı Envanteri" ile ölçülmüştür. Elde edilen verilerin analizi sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest sonuçlarına göre özsaygı düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ise sontest sonuçlarına göre özsaygı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Sezer (2001), "Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının İlköğretim Okulu 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi " konulu yüksek lisans tezinde, araştırmacı tarafından geliştirilen Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının bir ilköğretim okuluna devam eden 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırma grubunu, özel bir ilköğretim okuluna devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden 14 deney 14 kontrol grubu olmak üzere toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılmıştır. Deney grubuna, Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programı haftada bir kez 90 dakika olmak üzere 10 hafta boyunca uygulanmıştır. İki grubun öntest ve sontest ölçümlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programı'nın, ilköğretim 6 ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin özsaygı düzeyini geliştirmede etkili bir yöntem olmadığı görülmüştür.

2.2.4. Müzik Eğitimi ve Özsaygı Arasındaki İlişkiye Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Zapata ve Hargreaves (2017), tarafından yazılan "Müzik Etkinliklerinin, Kolombiya'daki Göçmen Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisi" konu başlıklı makaleleri, Kolombiya'nın başkenti Bogoto'daki sosyo ekonomik yapısı düşük bir mahallede yaşayıp, buradaki ilkokula devam eden 6-8 yaş arası 52 çocukla yapılmış deneysel bir çalışmadır. Araştırmacılar deney ve kontrol grubunu Harter'ın (1999) çocuklara yönelik özsaygı envanterini uygulayarak oluşturmuşlardır. Deney grubuna haftada 2 saat olmak üzere 18 hafta boyunca Kolombiya' nın geleneksel şarkıları, bu şarkıların müzikal doğaçlamalarını içeren müzik etkinlikleri programı uygularken, kontrol grubu için herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Çalışma verileri hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edildiğinden, araştırma karma desen çalışmasıdır. Nicel veriler, deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan Harter özsaygı envanteri ile; nitel veriler, deney grubundaki çocukların

aileleriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda şarkı ve müzikal doğaçlamayı içeren müzik etkinliklerinin çocukların özsaygı düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Costa Giomi (2004), "Effects Of Three Years Of Piano İnstruction On Children's Academic Achievement, School Performance And Self-Esteem" konulu makalesinde, üç yıl boyunca haftada bir ders saati düzenli olarak verilen piyano eğitiminin çocukların özsaygı düzeyine etkisini araştırmıştır. Çalışma deneysel bir çalışmadır. Montreal' deki devlet okullarına devam eden 117 dördüncü sınıf öğrencisinden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar daha önce hiç müzik eğitimi görmemiş olup, evlerinde piyano olmayan ve yıllık aile geliri 40.000 doların altında olan ailelere sahiptirler. Deney grubundaki çocuklara (n = 63) üç yıl boyunca haftada bir kez bireysel piyano dersleri ile beraber evde çalışma imkanı bulabilmeleri için ailelerine akustik piyano verilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar (n=54) bu eğitime katılmamışlardır. Katılımcılara, projenin başlangıcında ve piyano eğitiminin üç yılı boyunca özsaygı, akademik başarı, bilişsel yetenekler, müzikal yetenekler ve motor yeterlilik testleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda piyano eğitiminin çocukların öz saygısı ve müzik dersleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ancak standart dersler ve okul karne notları ile ölçülen matematik ve dil alanındaki akademik başarılarını etkilemediğini göstermiştir.

Austin (1990), "The Relationship Of Music Self-Esteem To Degree Of Participation İn School Snd Outof-School Music Activites Among Upper Elemantary Students" konulu araştırmasında, 5.ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 252 kişinin, müzikte yetenek ve beceri gerçekleştirme isteği ve bu konudaki inançları hakkında bilgi edinmek amacıyla Sghmitt'in (1979), Müzik Özsaygı Envanteri (SEMA) uygulanmış, sonuçlar bireysel farklılıkları ortaya çıkarırken, müzikal özsaygı puanlarının kadınlarda daha yüksek olduğu ve müzikal özsaygı puanlarının okul dışındaki veya okul içindeki müzik etkinliklerine katılımı önemli bir göstere olduğu ortaya çıkmıştır.

Henderson (1983), tarafından yapılmış "Effects of a Music Theraphy Program Upon Awereness of Moodin Music, Group Chesion, And Self -Esteem Amon Upper Elementary Students" konu başlıklı araştırma, deney ve kontrol gruplarının yer aldığı

deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada ergenler arasında benlik kavramı ve müziğe karşı tutumlarına olan farklılıkları incelenmiştir. Deney grubuna toplam 18 saat müzik terapi dersleri verilmiş, kontrol grubunda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Özsaygı düzeylerinin ölçümü için Coopersmith Özsaygı Envanteri uygulanmıştır. Toplam 18 saatlik müzik terapi dersleri sonucunda, öntest ve sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun benlik kavramı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Hylton (1981), "Dimensionality in High School Student Participants' Perceptions of the Meaning of Choral Singing Experience" başlıklı makalesinde, lise öğrencilerinde koro faaliyetlerine katılmanın onlar için önemi araştırılmıştır. Hylton'ın bu araştırması her ne kadar özel olarak benlik kavramını inceliyor nitelikte olmasada bulgular koroda şarkı söyleme deneyiminin öğrencilerin benlik bilgilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Araştırmada kullanılan likert tipi ölçme aracı için ifadeler, bir pilot çalışmada toplanan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan geliştirilmiştir. Araç, 14 farklı performans grubundan 673 lise öğrencisine uygulanmıştır. Bu çalışma kendisinden önce gelen pilot çalışmayla beraber, koro tecrübesini açıklayan altı ana kategori ortaya çıkarmıştır. Bu altı kategori içerisinde en az üçünün benlik kavramıyla ilişkisi vardır (iletişimsel, bütünleştirici, başarı). Buna ek olarak bu çalışmanın psikolojik boyutu doğrudan benlik kavramı ile ilgilidir. Hylton "... müzik tecrübesinden kazanılan kişisel bilgiler, güçlendirilmiş bir kendine değer ve benlik kavramına neden olabilir" demiştir (s.289). Araştırma sonunda koroya katılan grup üyelerinin koro ile ilgili izlenimlerinin oldukça olumlu olduğu ve "kendimi daha iyi tanımama yardımcı oldu, kendimi daha rahat hissetmemi sağladı, kendimle barışık olmama yardımcı oldu" gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Vander Ark, Nolin ve Newman (1980), tarafında yapılmış, "Relationship Between Musical Attitudes, Self Esteem, Social Status, And Grade Level Of Elementary Children" başlıklı çalışmada öğrencilerde müzik yaklaşımı, özgüven, sosyal statü ve okuldaki sınıf seviyesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Midwester'deki 16 ilkokuldan seçilmiş 3., 4., 5., ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 5642 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre; müzikle ilgili aktivitelere karşı beklenen tutumda cinsiyetin ve benlik kavramının önemli sayılabilecek bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Sonuçlar, benlik kavramının, sınıf içerisindeki müzik aktivitelere ve

müziksel deneyimlere karşı tutumu anlamlı derecede etkileyen bir unsur olduğunu göstermiştir.

Nolin ve Vander Ark (1977) tarafından yapılmış, "A Pilot Study of Patterns of Attitudes Toward School Music Experiences, Self Esteem, And Socio- Economic Status in Elementary and Junior High Students" başlıklı araştırmada, müziğe karşı tutum, benlik tasarımı ve sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Cooper Smith (1967) Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bando ve koro öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerinin bandoda ve koroda olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma; çalışma, ekonomik durum, müziğe karşı tutum ve benlik kavramının birlikte düşünülmesi gerektiğini işaret eden bir araştırma olması bakımından önemlidir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlem basamakları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel yöntemlerden oluşan karma yöntem kullanılmıştır.

Creswell (2006) göre, karma desen yaklaşımının, bir araştırmada nicel ve nitel uygulamaların birlikte kullanılarak bulguların sağlanması ve bu bulguların analiz edilmesiyle problem daha iyi kavranılmaktadır (Akt: Baki, Gökçek; 2012: 2).

Howitt (1997) göre, öntest-sontest kontrol gruplu desenler, eğitim ve sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan karışık desen türüdür. Araştırmaya katılan bireyler, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı ya da bağımsız değişkenle ilgili olarak uygulamalı teste tabi tutularak ölçülür. Bununla beraber, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılmasıyla bu desenler birbirleriyle ilişkisizdir (Akt.Büyüköztürk, 2016: 19).

Araştırma nicel boyutunu öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz desen, nitel boyutunu ise durum çalışması deseni oluşturmaktadır. Bu araştırma karma yöntemlerden gömülü desendir.

Gömülü desende, nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha fazla ön plana çıkmaktadır. Alan yazındaki araştırmalara bakıldığında zaman, gömülü deseni yansıtan araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel odaklı olduğu ve nitel yöntemlerin ikincil yöntem olarak kullanıldığı görülür (Yıldırım, Şimşek, 2013:356).

Gömülü desenlerin daha çok nicel araştırma desenlerinden deneysel araştırmaları nitel çalışmalarla desteklemek amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bir öğretim

programının performansa olan etkisinin test edildiği bir çalışmada, deneklerin sırasındaki davranışların niteliğini anlamaya dönük gözlem ve görüşme yapılması bu tür bir uygulamadır (Büyüöztürk, Çakmak, 2016:258).

Deneysel olan bu araştırmada nitel boyut olarak, bağımsız değişkenin etkilerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin ailesi ve öğretmeniyle yapılan yapılandırılmış, açık uçlu sorulardan elde edilecek görüşler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmada nicel yöntem temel deseni oluşturmakla birlikte nitel bir boyutun eklenmiş olması araştırmayı gömülü desen araştırması haline getirmektedir.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Bu araştırmanın nicel boyutu, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olan müzik eğitimi programının, 9-10 yaş özsayı düzeyleri düşük olan çocukların özsayı düzeylerine etkisinin incelendiği öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desendir.

Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen olarak da bilinen bu desen, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Burada ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir (Büyüöztürk, 2016:205).

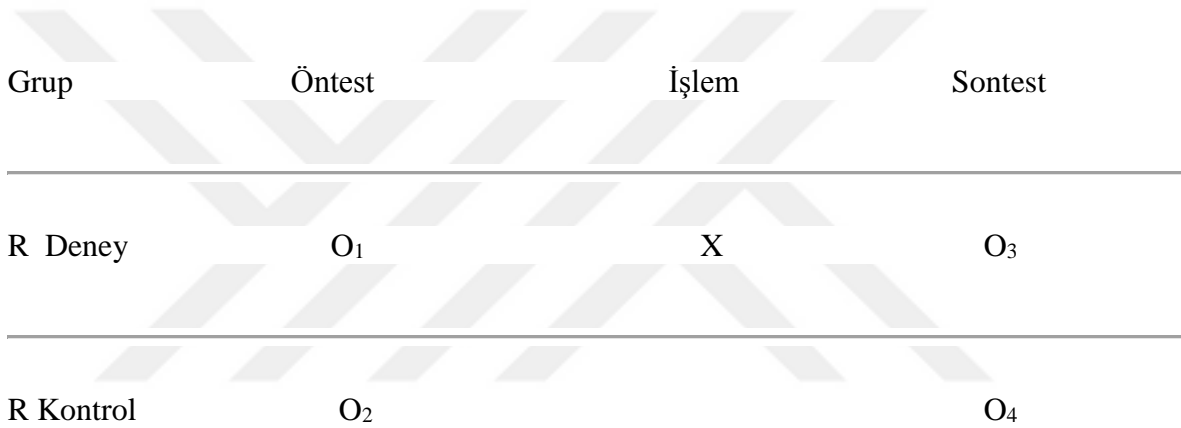
Bu deneysel araştırmada bağımsız değişken deney grubuna uygulanacak olan "Müzik Eğitimi Programı", bağımlı değişken ise "Çocukların Özsayı Düzeyleri" dir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla 9-10 yaş grubu çocuklara Coopersmith Özsayı Ölçeği uygulanarak özsayı düzeyleri düşük, aynı zamanda puanları birbirine yakın olan 30 öğrenci seçilmiştir. Bu denek havuzundan seçkisiz atama yöntemi ile deney kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna katılan öğrencilere 10 hafta boyunca haftada iki ders saati müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Bu program araştırmacı tarafından uzman görüşler alınarak çağdaş öğretim yöntemleriyle aktif

öğrenmeye dayalı olarak geliştirilmiştir. Kontrol grubundaki deneklere ise bir uygulama yapılmamıştır.

10 haftalık programın uygulanmasının sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Coopersmith Özsaygı Ölçeği tekrar uygulanarak elde edilen araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda, deney grubunun öntest ve sontest puan farkları ile kontrol grubunun öntest ve sontest puan farklarının olup olmadığına bakılarak değerlendirilmiştir.

Şekil 6' da desen görselleştirilerek sunulmuştur (Büyüköztürk, Çakmak vd. 2016:205).



Şekil 6. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

R deneklerin gruplara seçkisiz atandığını gösterir. Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Aynı zamanda ilişkisiz bir desen niteliğine sahiptir. Çünkü farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümleri karşılaştırılmaktadır. Bundan dolayı öntest-sontest kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Howitt,1997;akt. Büyüköztürk, Çakmak vd., 2016:205). Desen, bir denekler havuzunu gerektirir ve denekler yansız atama ile iki gruba ayrılır.

Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu da hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarf edilen

çaba daha bir ekonomiklik sağlar. Bu iki avantaja bağlı olarak homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar. (Ferguson ve Takane, 1989; Kirk, 1982; akt. Büyüköztürk, Çakmak vd. 2016:205) Buna karşılık desenin iletme ya da aktarma etkisi (carry-over effects ya da carry-over practice effects) olarak isimlendirilen önemli bir dezavantajından söz edilebilir. Bu sorun, önceki işlemler altındaki performansın daha sonraki işlem koşullarındaki performansı etkilemesidir. Bu etki, öğrenilmiş bir davranışa, yorgunluğa ya da can sıkıntısına bağlı olarak ortaya çıkabilir. (Ferguson ve Takane, 1989; Wells, 1998; akt. akt. Büyüköztürk, Çakmak vd., 2016:206) Bu durum son test ölçümlerindeki varyansın bir kısmının buna bağlı olarak oluşmasına neden olabilir. Yine bu desende dış gerçeklik, öntest denekler üzerindeki uyarıcı olası etkisi nedeniyle bir miktar düşer. Örneğin bir tutum ölçeğinin öntest olarak verildiği bir durumda denek, ölçekle ölçekte geçen bir ifadeye ya da konuya duyarlı hale gelebilir. Bu da, X işlemini alan deney grubundaki deneklerin, işlemde farklı etkilenmelerine neden olabilir. Sonuçta, sontest puanlarında gözlenen varyansın bir kısmı, öntest ile deneysel işlemin etkileşiminden ortaya çıkabilir. Bu da doğal olarak analiz sonuçlarının doğruluk derecesini düşürebilir. (Kerlinger, 1973; Minke, 1997; Robson, 1993; akt. akt. Büyüköztürk, Çakmak vd., 2016:206).

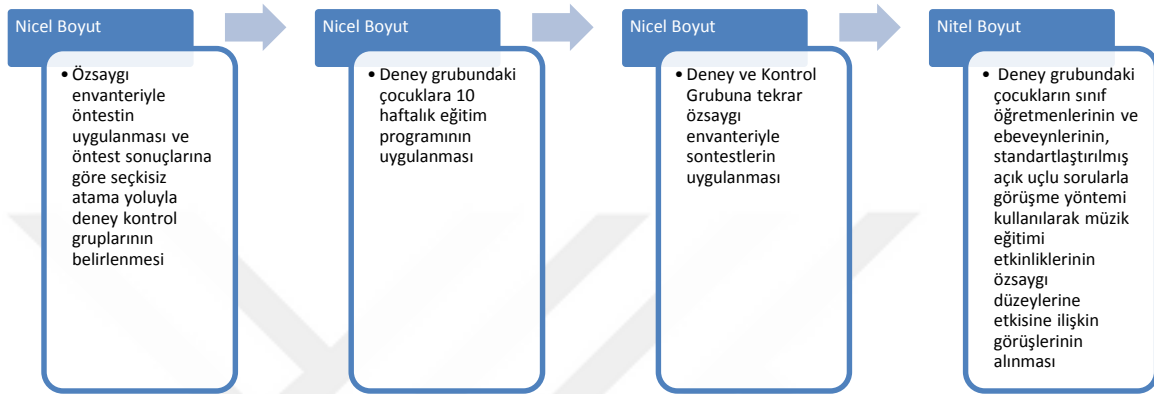
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Gömülü desen olan bu çalışma nitel boyut bakımından oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çalışma grubundaki çocukların özsaygı düzeyini nasıl etkilediğini, ortaya çıkan durumun nasıl değerlendirilebileceğini araştırdığı için durum çalışmasıdır.

Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır.

Araştırmanın nitel boyutunda; deney grubundaki öğrencilerin anne-baba ve öğretmenlerine, 10 haftalık müzik eğitimi programı sonrası uzman görüşler doğrultusunda hazırlanmış standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan elde edilen görüşler alınarak bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel ve nicel yöntem aşamaları şekil 7’de şematik bir şekilde görselleştirilerek verilmiştir.



Şekil 7. Nicel ve Nitel Yöntemin Aşamaları.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Malatya il merkezine bağlı Doğa Koleji İlkokulunda öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf (9-10 yaş grubu) öğrencilerinden, özsaygı düzeylerini ölçmek amacıyla öntest olarak uygulanmış olan Coopersmith Özsaygı Envanterinin sonuçlarına göre; özsaygı düzeyi düşük ama puanları birbirine yakın olan öğrenciler tespit edildikten sonra seçkisiz atama yoluyla 15 deney, 15 kontrol grubuna seçilmiş olan toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Doğa Koleji İlkokulunda tam gün eğitim verilmesi sebebiyle öğlen ve öğleden sonra başlayan dersler arasında toplam bir saat süren yemek ve dinlenme tenefüsü bulunmaktadır. Çalışma grubuyla öğle arası 12.15 ile 13.00 arasındaki bu zaman diliminde çalışılmıştır. Öğle yemekleri okul içindeki yemekhanede yendiği için vakit kaybı yaşanmamıştır. Çalışma grubundaki çocuklar çalışmanın olacağı günler yemeğe 15 dk. daha erken çıkartılarak çalışma saatlerinde zamanla ilgili yaşanabilecek sıkıntılar engellenmiştir. Çocuklarla okul saatleri içerisinde ve okuldan çıkmadan çalışmanın yürütülmesi, herhangi

bir taşıma ve onun sonucundaki olası güvenlik risklerinin yaşanmasını önlemiştir. Okuldaki 3. ve 4. sınıf şubelerinin sayı ve mevcut olarak fazlalığı deney ve kontrol gruplarını oluşturmada veri zenginliği sağlamıştır. Öntest sonuçlarındaki özsayı düzeylerinin puanlarına göre deney ve kontrol grubunun oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Tüm bu imkanlar ve sebepler çalışmanın daha sağlıklı yürütülmesine olanak sağlayacağından dolayı deney ve kontrol grubu bu okulda oluşturularak çalışma burada yürütülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında hem nicel hem de nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde 9-10 yaş grubu çocukların özsayı düzeylerini ölçmek için Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Coopersmith Özsayı Ölçeği" kullanılmıştır.

Nitel verilerin elde edilmesinde ise özsayı düzeyleri düşük olarak belirlenen çocukların ebeveynlerine ve sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan, Coopersmith Özsayı Envanterinin 4 alt boyutunu (genel özsayı, sosyal özsayı, okul-akademik özsayı, aile ve eve ilişkin özsayı) kapsayan, her boyutu kapsayacak şekilde ölçekten alınan sorularla uzman görüşler alınarak son hali verilmiş olan standartlaştırılmış açık uçlu 11 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Coopersmith Özsayı Ölçeği

Coopersmith Özsayı Ölçeği, Coopersmith (1967) tarafından 8-10 yaş grubu çocukların özsayı düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. O günden bu güne çeşitli dillere çevrilerek bütün dünyada sıkça özellikle araştırmalarda kullanılan bir envanter olma özelliği taşımaktadır. Ülkemizde CÖE' nin Türk çocuklarına uyarlanması çalışmaları Güçray'ın (1989) aktardığına göre ilk olarak Onur (1980) tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, Güçray'ın (1989) yaptığı uyarlama çalışmasında, psikoloji yüksek lisansına sahip ve iyi derecede İngilizce bilen üç uzman, Onur' un (1980) çevirisiyle İngilizce aslını birlikte incelemişler ve alternatif cümleler önermişlerdir. Önerilen alternatif cümleler, 9-10-11 yaşlarındaki çocuklara farklı zamanlarda uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda 50. Madde üzerinde, uzmanlar arasında tam bir uzlaşma sağlanamadığı için bu madde Türkçe uyarlamadan çıkarılmıştır (Güloğlu, Aydın,2001:67).

Yine Güçray (1989) tarafından yürütülen güvenilirlik çalışmasında, iki hafta arayla yapılan testlerdeki, test güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak bulunmuştur. Farklı yaş ve cinsiyet grupları için iç tutarlık katsayısı KR-21 ile hesaplanmıştır. KR-21, iç güvenilirlik katsayısı tüm yaş grupları için 0.83, kızlar için 0.82 ve erkekler için 0.83 olduğu saptanmıştır. Güçray'ın (1989) çalışmasında ölçeğin benzer ölçekler geçerliği de incelenmiş, Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği'nin ölçüt olarak kullanıldığı bu çalışma sonucunda iki ölçüm arasındaki Pearson Product Moment Korelasyon katsayısı 0.72 bulunmuştur (Güloğlu, Aydın,2001:67).

Bu envanter birçok kez revize edilmiştir. Bu çalışmada envanterin Pişkin (1997) tarafından düzenlenmiş hali kullanılmaktadır (EK1). Ölçeğin iki farklı formu bulunmaktadır. Bunlar; "okul formu" ve "okul kısa formu"dur. Okul formu 58 maddeden, okul kısa formu ise 25 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada okul formu kullanılmıştır. Okul formunu oluşturan 58 maddenin 8'i "yalan maddeler" olarak isimlendirilen kontrol maddelerini oluşturmaktadır. Kontrol maddeleri puanlandırmada kullanılmamaktadır. Kontrol maddeleri savunucu tutumları belirlemektir. Bu sebeple, kontrol maddelerinden 5 ve daha fazlasını işaretleyenlerin savunmacı tutumlar sergilediği düşünülerek ölçeği değerlendirilmeye alınmayıp özsaygı puanları hesaplanmamaktadır. Ölçekteki toplam 50 madde değerlendirmeye alınarak toplam özsaygı düzeyini göstermektedir. Coopersmith Özsaygı Ölçeği genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı, akademik özsaygı gibi 4 farklı özsaygı boyutunu da ölçmektedir. Ölçekte yer alan 26 soru genel öz saygı boyutunu, 8 soru sosyal özsaygı boyutunu, 8 soru ev-aile özsaygısı boyutunu, 8 soru ise akademik özsaygı boyutunu ölçmeye yöneliktir. Ölçek, 8-10 yaş grubu çocukların okuyup anlayarak cevaplayabileceği düzeye yönelik hazırlanmıştır. Ölçeğin cevaplama kısmında sadece evet ve hayır ifadelerini içeren iki madde yer almaktadır. Ölçekte, öğrencilerden kendilerine uygun ifadeler içeren maddeler için "evet", kendilerine uygun olmayan ifadeler içeren maddeler için "hayır" kutucuklarını işaretlemeleri istenmektedir.

Değerlendirme yapılırken özsaygı düzeyini olumlu olarak etkileyecek maddelere iki puan verilmekte, özsaygı düzeyi için olumsuz olarak nitelendirilen maddelere sıfır puan verilmektedir. Tablo 2 'de ölçekte yer alan özsaygı boyutları, yalan maddeleri ile birlikte soru sayıları ve dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 2.

Ölçekte Yer Alan Özsaygı Boyutları, Yalan Maddeleri İle Birlikte Soru Sayıları ve Dağılımları

Genel Özsaygı	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57	26
Sosyal Özsaygı	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52	8
Ev-Aile Özsaygısı	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44	8
Akademik Özsaygı	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54	8
Yalan Maddeler	26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58	8

(<http://guncelpsikoloji.net/dokuman/coopersmith-ozsaygi-envanteri/adresinden> 03.03.2017 tarihinde erişilmiştir).

3.3.2. Ebeveyn ve Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, vd., 2016:153).

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde pek çok sosyal bilim alanında görüşme etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır. Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Akt; Yıldırım, Şimşek, 2013:147).

Bu araştırmanın nitel boyutunu görüşme formundan elde edilen bulgular oluşturmuş ve bu bulgular nicel bulguları açıklayıcı ve tamamlayıcı unsurlar olarak araştırmada yer almışlardır.

Görüşme formu, araştırmanın nicel boyutunda ölçme aracı olarak kullanılan Coopersmith Özsaygı Envanterinin 4 alt boyutunu (genel özsaygı, sosyal özsaygı, okul-akademik özsaygı, aile ve eve ilişkin özsaygı) kapsayacak şekilde hazırlanmıştır (EK 2-3). Her boyut için 3, toplam 11 standartlaştırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlandıktan sonra nitel araştırma konusunda deneyimli uzmanlardan görüş alınarak görüşme sorularının daha etkili bir biçimde ifade edilmesi gibi tavsiyeleri yönünde görüşme formuna son hali verilmiştir. Yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu çalışma grubundaki öğrencilerin ebeveynlerinden birine ve sınıf öğretmenlerine uygulanarak görüşleri alınmıştır.

Genel özsaygı boyutunu kapsayan sorular, Coopersmith Özsaygı Envanterinde yer alan genel özsaygı boyutunu oluşturan 26 soruyu özetleyecek şekilde 5 sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular aşağıda sıralanmaktadır.

1. Çocuğunuz (öğrenciniz) genellikle kendini koruyup kendine dikkat etme konusunda nasıl davranışlar sergiler? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Çocuğunuzun (öğrencinizin) genellikle hayatından mutlu memnun davranışlarını gözlemler misiniz? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarında nasıl değişimler gözlemlediniz?
3. Çocuğunuzun (öğrencinizin) kendi ile ilgili memnuniyetsizlikleri var mıdır? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Çocuğunuzun (öğrencinizin) genellikle kendini ifade etme davranışları nasıldır? Müzik eğitimi sürecinden sonra çocuğunuzun kendini ifade etme konusunda davranışlarında ne gibi değişimler gözlemlediniz?
5. Çocuğunuzda (öğrencinizde) genellikle utangaç davranışlar gözlemler misiniz? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sosyal özsaygı boyutunu kapsayan sorular, Coopersmith Özsaygı Envanterinde yer alan sosyal özsaygı boyutunu ölçmeyi amaçlayan 8 soruyu özetleyecek şekilde 2 sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular aşağıda sıralanmaktadır.

1. Çocuğunuzun (öğrencinizin) arkadaşları ile ilişkileri nasıldır? Müzik eğitimi sürecinden sonra çocuğunuzun arkadaşları ile ilişkilerinde ne gibi değişimler gözlemlediniz?
2. Çocuğunuz (öğrenciniz) genellikle yeni girdiği ortamlara uyum sağlar mı? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ev-Aile özsaygı boyutunu kapsayan sorular, Coopersmith Özsaygı Envanterinde yer alan ev-aile özsaygı boyutunu ölçmeyi amaçlayan 8 soruyu özetleyecek şekilde 2 sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular aşağıda sıralanmaktadır.

1. Çocuğunuzun (öğrencinizin) genel olarak anne-baba, varsa kardeşleriyle iletişimi nasıldır? Müzik eğitimi sürecinden sonra çocuğunuzun anne-baba, varsa kardeşleri ile ilgili iletişimi konusunda ne gibi değişimler gözlemliyorsunuz?
2. Çocuğunuz (öğrenciniz) genellikle evde vakit geçirirken sık sık sıkıldığını ifade eder mi? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Akademik özsaygı boyutunu kapsayan sorular, Coopersmith Özsaygı Envanterinde yer alan akademik özsaygı boyutunu ölçmeyi amaçlayan 8 soruyu özetleyecek şekilde 2 sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular aşağıda sıralanmaktadır.

1. Çocuğunuz (öğrenciniz) genellikle okulda derslerine aktif katılır mı? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Çocuğunuz (öğrenciniz) genellikle başarılı olamadığı dersleri için gayret gösterir mi? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarında nasıl değişimler gözlemlediniz?

Nitel ve nicel verilerin aynı ölçme aracından elde edilmesi, araştırmanın iç geçerliliğini arttırmaktadır denilebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Karma desen olan bu çalışmada nitel ve nicel analiz yöntemleri ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların özsaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Bu testin güvenilirliğini sağlamanın üç koşulu vardır.

1. Bağımlı değişkene ait, en az aralık ölçeğindeki veriler, her bir alt grup içinde (deney ve kontrol gruplarının, öntest ve sontestlerinde olmak üzere 4 ayrı grup için) normal dağılım özelliklerini taşımaktadır.
2. Aynı anda birden fazla grupta yapılan her bir ölçümde, (deney ve kontrol grubunun öntesti gibi) grupların varyansları homojen olmalıdır. (Bunun kontrolü, “grupların varyansları arasında anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezini sınyan Levene Testi ile yapılmaktadır.)
3. Ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamalıdır. Bu da Box’s Test of Equality of Covariance Matrices (Box Kovaryans Matrislerinin Eşitliği) Testi ile kontrol edilmektedir (Can, 2019:247).

İstatistiksel çözümlenelerde, eğer gruplar normal dağılım gösteriyorsa parametrik testler, normal dağılım göstermiyorlarsa non-parametrik testler kullanılmaktadır. Analiz öncesinde verilerin normallik koşulu Shapiro-Wilk testi ile sınanmış ve deney ve kontrol grubunun özsaygı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest verilerinin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Bu sonuç doğrultusunda araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin uygulanması uygun görülmüştür.

Box’s M Testi yapılp bu testin sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği koşulu sağlanmıştır. Ayrıca öntest-sontest puanları için hata varyanslarının eşitliği ön koşulu Levene Testi ile sınanmış ve hem öntest hem de sontest özsaygı puanları için hata varyansları arasında fark olmadığı anlaşılmıştır

Hesaplanan kısmi Eta kare değeriyle öğrencilerin özsaygı puanlarına ait varyansın yaklaşık yüzde oranına göre ne kadar bir kısmının oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden kaynaklandığı hesaplanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan yapılandırılmış açık uçlu görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2005).

Veri analizinin ilk aşamasında ebeveynler ve öğretmenlerle yapılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları birebir dikte edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış, görüşme verileri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu Coopersmith Özsaygı Envanterinin 4 alt boyutunu kapsayacak şekilde oluşturulduğu için araştırmanın temaları bu dört alt boyut olarak önceden belirlenmiştir. Nitel verilerin zenginliğinden kaynaklı olarak bilgi karmaşası yaşamamak, kodları ve alt temaları daha rahat gruplayabilmek ve bilgi kaybını önlemek amacıyla bilgisayar destekli nitel veri analiz programı kullanılmıştır. İçerik analizi yapılacak olan görüşme verileri bir uzman eşliğinde defalarca okunarak aynı kavram çerçevesindeki ifadelerle bir kod adı verilerek bir araya getirilmiştir. Daha sonra bu kodlar, ayrıntılı bir biçimde incelenerek belirli bir sistematığe uygun olacak şekilde sınıflandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Daha önce belirlenmiş olan temaların altında içerik analizi yöntemiyle oluşturulmuş olan alt temalar ve kodlar yer almaktadır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için kodlamalar ve alt temalar tekrar bir uzman eşliğinde gözden geçirilmiştir. Temalar, alt temalar ve kodlara ilişkin sayısal bilgilere yüzde frekans olarak yer verilerek tablolaştırılmıştır. Temaları, alt temaları ve kodları daha açık gösteren kavram şemasıyla bulgular görsel olarak sunulmuştur. Ayrıca bu bulguların açıklama kısmında ebeveyn ve öğretmen görüşlerini birebir yansıtan ifadelerden alıntılar yapılmıştır.

3.5. Deneysel İşlem Basamakları

Programın hazırlanması ve uygulanmasını kapsayan deneysel işlem sürecine ilişkin aşamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

3.5.1. Programın Hazırlanması

Deney grubuna uygulanacak olan 10 haftalık oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri programı oluşturulmadan önce literatür taraması yapılmış, araştırmacı, oyun dans içerikli müzik eğitimi seminerlerine katılmış, yürütmekte olduğu Sınıf Öğretmenliği "Müzik Öğretimi" ve Okul Öncesi Bölümü "Çocuk ve Müzik" derslerinde oyun ve dans içerikli hareket temelli müzik eğitimi etkinliklerini işleyerek programın oluşum temelleri atılmaya başlamıştır. Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri programı Milli Eğitim Bakanlığı' nın belirlemiş olduğu ilkokul 3. 4. sınıf müzik eğitimi amaç ve kazanımları doğrultusunda, oyun ve dans etkinlikleriyle zenginleştirilerek hazırlanmış, uzman görüşler alınarak gerekli değişiklikler yapıp son halini almıştır (EK 4).

Ekler bölümünde yer alan programda; tanışma haftası etkinlikleri, dinleme, söyleme, yaratma, ısınma oyunları ve nefes egzersizleri, birlikte çalma söyleme, birlikte çoksesli çalma söyleme, müzikli öykü oluşturma, tartım çalışmaları, müzikte hız ve hız terimleri, sesleri tanıyalım temaları işlenmektedir.

Programda temalar; yaratıcı grup etkinliklerinin yapıldığı, neredeyse her etkinliğin oyun ve dans unsurlarını barındırdığı, elementer çalgıların kullanıldığı, söylenen şarkıların ve dinlenen müziğin bu çalgılarla ve beden perküsyonu ile eşiklendirildiği, her öğrencinin gerek grup etkinliklerinde gerekse sınıf içinde kendini rahat ifade edip gerçekleştirebileceği ortama olanak sağlayarak aktif katılımın olduğu, geleneksel halk müziğimizden örnek eserlerin oyun, dans, beden perküsyonu ve elementer çalgılarla çok yönlü işlenerek öğretildiği, görsel ve işitsel materyallerin de sıkça kullanıldığı, hikayeleştirilerek kuramsal konuların anlatılıp, öğrencinin dersin her aşamasına dahil edildiği, müzikli öyküler oluşturulup seslendirildiği, hareket temelli unsurları içinde barındırdığı müzik eğitimi etkinlikleriyle işlenmiştir.

Aşağıdaki Tablo 3' de görüşleri alınan uzmanlar ve bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3.
Görüşleri Alınan Uzmanlar

Görev Yeri	Ünvanı	Adı Soyadı	Alanı
Demokrasi Üniversitesi	Prof. Dr.	Ilgım Kılıç	Müzik Eğitimi
İnönü Üniversitesi	Doç. Dr.	Ali Ayhan	Müzik Eğitimi
Ondokuz Mayıs Üniv.	Doç. Dr.	Damla Bulut	Müzik Eğitimi

3.5.2. Gerekli İzinlerin alınması

- Uygulama yapılacak okul için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (EK5).
- İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından bu çalışmaya dair etik onayı kararı verilmiştir (EK6).
- Çalışma grubuna katılacak çocukların ailelerinden imzalı muvafakatname belgesi alınmıştır (EK7).

3.5.3. Uygulama Ortamının Hazırlanması

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinde kullanılacak çalgılar ve araç gereçler için doktora eğitimi kapsamında BAP projesi hazırlanarak başvurusu yapılmış ve sonuçlanmıştır. Proje kapsamında çalgı olarak 5 çift marakas, balık guiro, chimes, boomwhackers ses boruları seti, cabasa, çelik üçgen, 2 adet yer davulu, bambu ve plastik yağmur çubukları, ksilofon diatonic, glonkenspiel diatonic, ikili tırtır, çift tonlu metal agogo, 5 adet plastik tef, tik tak blok ahşap, 5 çift yumurta marakas, 2 adet 12'li ritim çubuğu seti, elektronik alet olarak bilgisayar ve ses sistemi alınmıştır.

Okulun uygun gördüğü bir derslik bu çalışma için tahsis edilmiş olup; çalgılar, bilgisayar ve ses sistemleri ile müzik sınıfı oluşturulmuştur.

Deney grubuna seçilen öğrencilerle salı ve cuma günleri olmak üzere haftada toplam 2 ders saati, öğle aralarında oyun dans içerikli programlanmış müzik dersi yapılmıştır.

3.5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Bu araştırmaya 3. ve 4. sınıflardan oluşan 9-10 yaş grubunu kapsayan 94 öğrenci dahil edilmiştir. Bu öğrencilere ortalama 15-17 kişilik gruplar halinde, sınıf öğretmenleri ve araştırmacı gözetiminde özsaygı envanteri uygulanmıştır. Envanter cevaplanmadan önce envanterin açıklama kısmı okunarak araştırmanın öneminden bahsedilip soruları dikkatli okuyup kendilerine en yakın cevabı dürüst olarak vermeleri, bunun bir bilgi sınavı olmadığı ve herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacakları, anlamadıkları soruları araştırmacıya sormaları gerektiği, bu bilgilerin kimseyle paylaşılmayıp isimlerin gizli tutulacağı belirtilerek herhangi bir süre kısıtlaması yapılmadan envanterin olabildiğince doğru biçimde uygulanması sağlanmıştır.

Öntest sonuçlarına göre 94 öğrencinin toplam özsaygı puanlarının yer aldığı tablo eklerde yer almaktadır (EK8-9-10).

Elde edilen öntest sonuçlarına göre 94 öğrencinin 29'u yalan (kontrol) maddelerini 5 ve üzerinde işaretlediği için değerlendirmeye alınmamıştır (EK8).

Geri kalan 65 öğrenciden özsaygı düzeyleri en yüksek 19 öğrenci dışındaki özsaygı puanları 42 ile 64 arasında değişen 40 öğrenci deney ve kontrol gruplarını belirlemek üzere çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin özsaygı puanları birbirine en yakın ve aynı olanlar tabakalı olarak gruplandırılmış ve bu gruplardan eşit oranda yansız atama yoluyla 20 öğrenci deney, 20 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Çalışma grubunda yer alan 5 öğrenci çeşitli nedenlerden dolayı çalışmaya katılamamış ve değerlendirmeden çıkarılmıştır. Deneysel çalışmaya 15' i deney 15' i kontrol grubu olarak devam edilmiştir.

Bir araştırmanın deneysel olmasının temel koşulu, deneklerin deneysel işlem koşullarına yansız (seçkisiz, random) atanmış olmasıdır (Hovardaoğlu,2000; akt. Büyüköztürk, 2014:3).

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların puanları yazılarak genel aritmetik ortalamalarının (EK 10) birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının özsaygı puanlarının birbirine denk olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile sınanmıştır.

Tablo 4' de Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.
Deney ve Kontrol Gruplarının Özsaygı Puanlarının Denkliklerine Yönelik Öntest Ortalamaları Farklılığının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu Öntest	15	15,53	233,00	112,000	,983
Kontrol Grubu Öntest	15	15,47	232,00		
Toplam	30				

Tablo 4' de katılımcıların öntest puanları incelendiğinde, U değerinin 112,000 olarak $p > ,05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı; ilgili özsaygı puanları açısından grupların denkliği olarak, deney ve kontrol grubu öntest sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında deney ve kontrol grubundaki katılımcıların öntestte birbirine çok yakın bir görünüm sergiledikleri görülmektedir. Başka bir anlatımla, deneysel çalışmaya başlanmadan önce öntestte deney ve kontrol grubundaki katılımcıların puanlarında gözle görülür bir farklılık yoktur. Bu sonuç, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların deneysel çalışmaya yönelik özsaygı puanlarında herhangi bir değişim gözlenmediğini, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular, yapılandırılmış açık uçlu sorularla elde edilen ebeveyn ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer alacaktır.

4.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Toplam Özsayıgı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların özsayıgı düzeylerine etkisinin test edildiği araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların deneysel işlem öncesi ve sonrasındaki Toplam Özsayıgı Puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplam Özsayıgı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları

Gruplar	ÖNTEST			SONTEST		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Deney	15	56	4,78	15	67,07	5,7
Kontrol	15	56,27	5,23	15	52,8	6,13

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların özsayıgı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normallik koşulu Shapiro-Wilk testi ile sınanmış ve deney ve kontrol grubunun özsayıgı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest verilerinin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Box’s M Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği koşulu

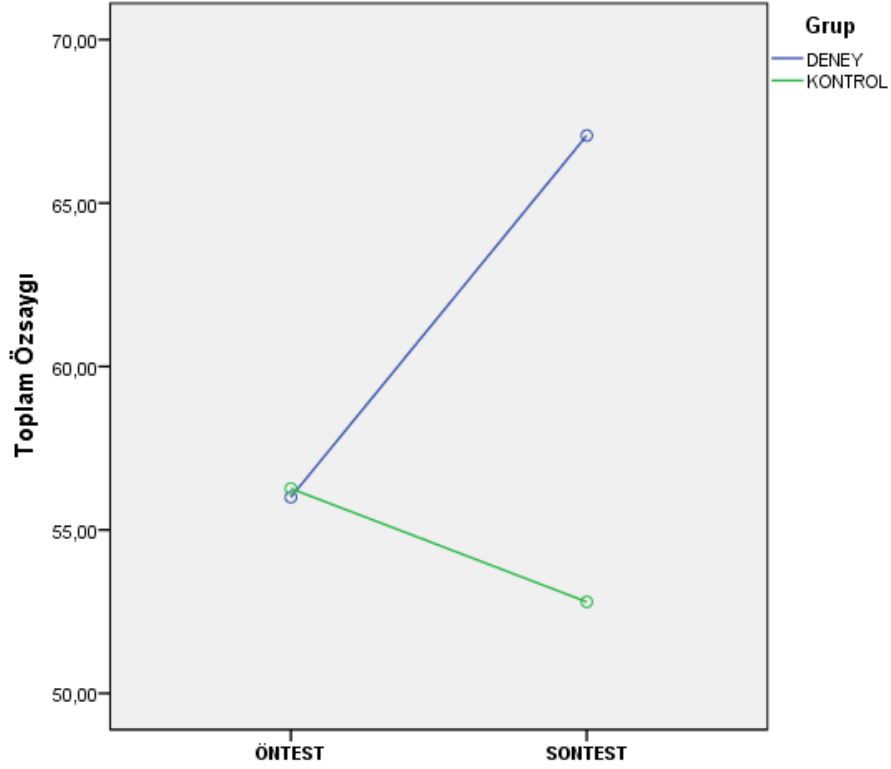
sağlanmıştır (Box's $M = ,339$; $F = ,104$; $p > ,05$). Ayrıca öntest ve sontest puanları için hata varyanslarının eşitliği ön koşulu Levene Testi ile sınanmış ve hem öntest hem de sontest özsayı puanları için hata varyansları arasında fark olmadığı anlaşılmıştır [$F_{(\text{Öntest_Toplam_Özsayı})} = ,030$; $p > ,05$ ve $F_{(\text{Sontest_Toplam_Özsayı})} = ,097$; $p > ,05$]. Varsayımlarının karşılanmasının ardından yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Toplam Özsayı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Kısmi Eta kare
Gruplararası	1917,933	29				
Grup	735,000	1	735,000	17,397	,000	,383
Hata (Grup)	1182,933	28	42,248			
Grupları içi	1510,000	30				
Ölçüm	216,600	1	216,600	12,097	,002	,302
Ölçüm*Grup	792,067	1	792,067	44,238	,000	,612
Hata (Ölçüm)	501,333	28	17,905			
Toplam	3427,933	59				

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Toplam Özsayı düzeylerini artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olduğu görülmüştür [$F(1-28)=44,238$; $p < ,05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların toplam özsayı puanlarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2 = ,612$) göre öğrencilerin Toplam Özsayı puanlarına ait varyansın yaklaşık %61'i oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden kaynaklanmaktadır. Şekil 8 incelendiğinde öntestler itibarıyla özsayı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(\text{Deney})} = 56$ ve $\bar{x}_{(\text{Kontrol})} = 56,27$] Toplam Özsayı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x} = 67,07$ 'ye yükselirken, kontrol grubunda $\bar{x} = 52,8$ 'e düşmüştür.



Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Toplam Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları

4.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların özsaygı düzeylerine etkisinin test edildiği araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasındaki Genel Özsaygı puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları

Gruplar	ÖNTEST			SONTEST		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Deney	15	28	4,34	15	32,67	4,34
Kontrol	15	26,80	3,61	15	25,07	4,53

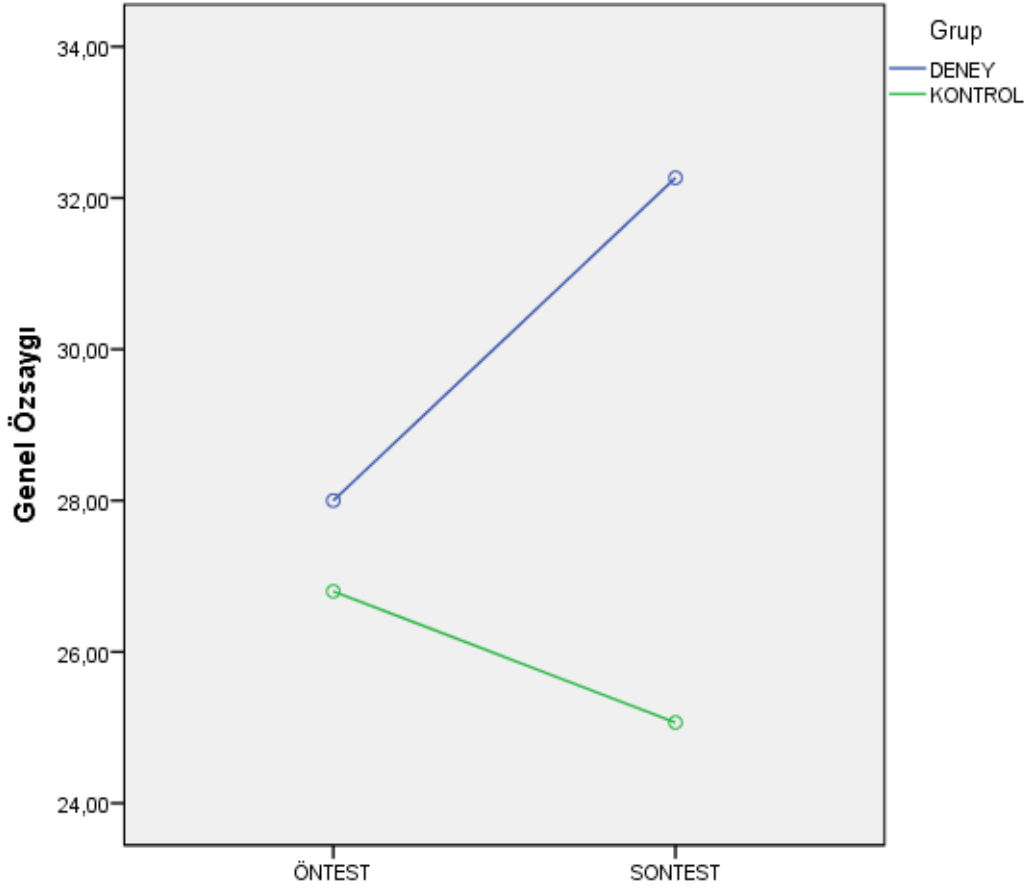
Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Genel Özsaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normallik koşulu ShapiroWilk testi ile sınanmış ve deney ve kontrol grubunun genel özsaygı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest verilerinin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Box's M testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği koşulu sağlanmıştır (Box's M= 1,297; F=,399; $p > .05$). Ayrıca ön ve sontest puanları için hata varyanslarının eşitliği ön koşulu Levene testi ile sınanmış ve hem öntest hem de sontest genel özsaygı puanları için hata varyansları arasında fark olmadığı anlaşılmıştır [$F_{(\text{Öntest_Genel_Özsaygı})} = ,013$; $p > .05$ ve $F_{(\text{Sontest_Genel_Özsaygı})} = ,572$; $p > .05$]. Varsayımlarının karşılanması ardından yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı Sd	Kareler ortalaması F	p	Kısmi Eta kare		
Gruplararası	809,993	29				
Grup	264,600	1	264,600	13,586	,001	,327
Hata (Grup)	545,333	28	19,476			
Grupları içi	618	30				
Ölçüm	24,067	1	24,067	1,468	,236	,050
Ölçüm*Grup	135,000	1	135,000	8,236	,008	,227
Hata (Ölçüm)	458,933	28	16,390			
Toplam	1427,993	59				

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Genel Özsaygı puanlarını artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olduğu görülmüştür [$F(1-28)=8,236$; $p<.05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Genel Özsaygı puanlarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2= ,227$) göre öğrencilerin özsaygı puanlarına ait varyansın yaklaşık %23'ü oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden kaynaklanmaktadır. Şekil 9 incelendiğinde öntestler itibariyle Genel Özsaygı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(Deney)}=28$ ve $\bar{x}_{(Kontrol)}=26,80$] özsaygı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x}=32,67$ 'ye yükselirken, kontrol grubunda $\bar{x}=25,07$ 'ye düşmüştür.



Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları

4.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların özsaygı düzeylerine etkisinin test edildiği araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasındaki Sosyal Özsaygı puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları

Gruplar	ÖNTEST			SONTEST		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Deney	15	9,2	2,11	15	11,46	2,56
Kontrol	15	9,6	2,74	15	9,87	3,5

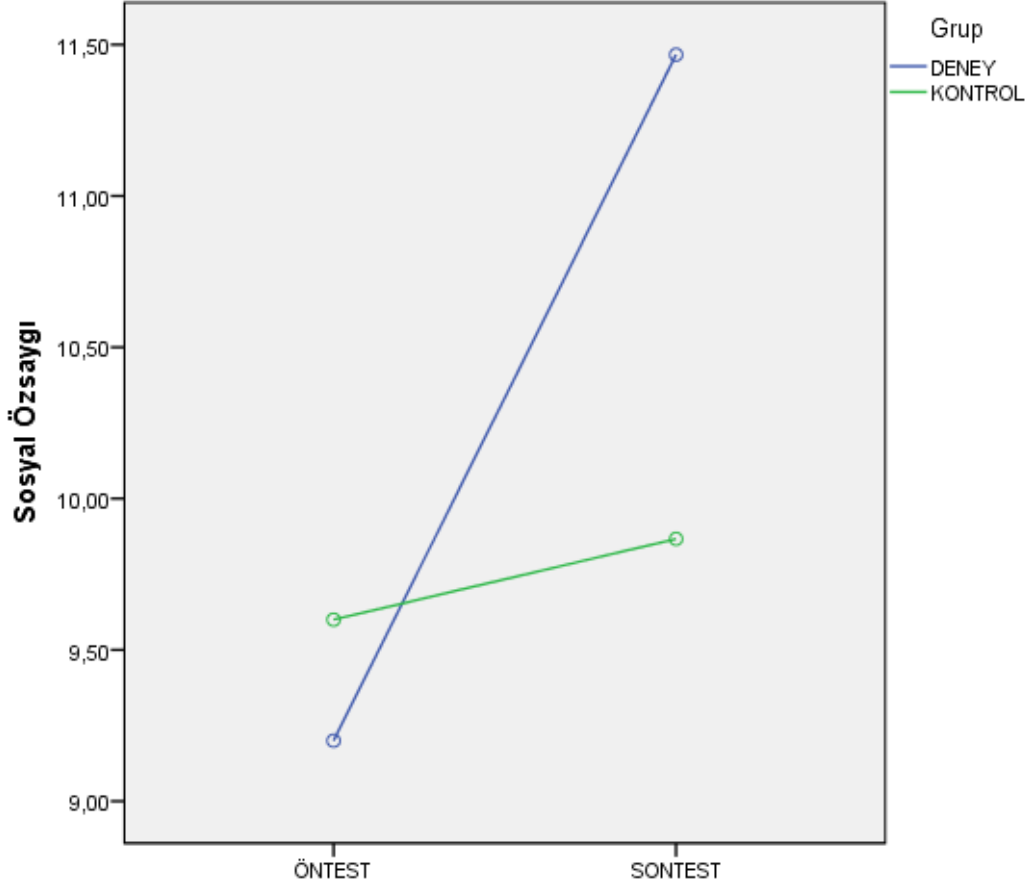
Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Sosyal Özsaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normallik koşulu ShapiroWilk testi ile sınanmış ve deney ve kontrol grubunun Sosyal Özsaygı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest verilerinin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Box's M testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği koşulu sağlanmıştır (Box's M= 2,544; F=,782; $p > .05$). Ayrıca ön ve sontest puanları için hata varyanslarının eşitliği ön koşulu Levene testi ile sınanmış ve hem öntest hem de son test Sosyal Özsaygı puanları için hata varyansları arasında fark olmadığı anlaşılmıştır [$F_{(\text{Öntest_Sosyal_Özsaygı})} = ,824$; $p > .05$ ve $F_{(\text{Sontest_Sosyal_Özsaygı})} = 1,904$; $p > .05$]. Varsayımlarının karşılanması ardından yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsayı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Kısmi Eta kare
Gruplararası	297,993	29				
Grup	5,400	1	5,400	,517	,478	,018
Hata (Grup)	292,533	28	10,448			
Grupları içi	178	30				
Ölçüm	24,067	1	24,067	4,850	,036	,148
Ölçüm*Grup	15,000	1	15,000	3,023	,093	,097
Hata (Ölçüm)	138,933	28	4,962			
Toplam	475,933	59				

Oyun ve dans içerikli müzik eğitiminin öğrencilerin Sosyal Özsayı puanlarını artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olmadığı görülmüştür [$F(1-28)=3,023$; $p>.05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Sosyal Özsayı puanlarını anlamlı düzeyde artırmadığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2= ,097$) göre öğrencilerin Sosyal Özsayı puanlarına ait varyansın yaklaşık %10'u oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden kaynaklanmaktadır. Şekil 10 incelendiğinde öntestler itibariyle Sosyal Özsayı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(Deney)}=9,2$ ve $\bar{x}_{(Kontrol)}=9,6$] özsayı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x}=11,46$ 'ya yükselirken, kontrol grubunda $\bar{x}=9,87$ 'ye yükselmiştir.



Şekil10. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları

4.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların özsaygı düzeylerine etkisinin test edildiği araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasındaki Ev ve Aile Özsaygısı puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ev ve Aile Özsaygısı Düzeylerine İlişkin
Öntest ve Sontest Puanları

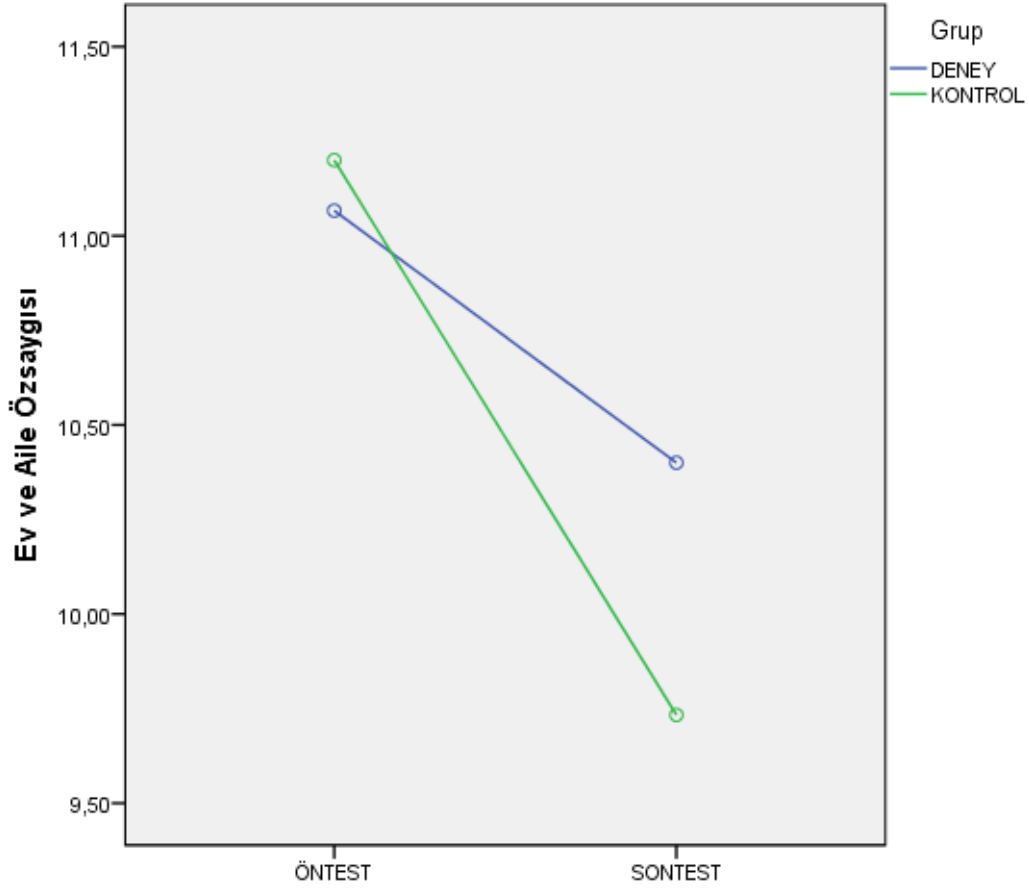
Gruplar	ÖNTEST			SONTEST		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Deney	15	11,06	2,25	15	10,40	3,79
Kontrol	15	11,20	2,36	15	9,73	1,98

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Ev ve Aile özsaygısı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normallik koşulu Shapiro-Wilk testi ile sınanmış ve deney ve kontrol grubunun Ev ve Aile özsaygı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest verilerinin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Box's M testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği koşulu sağlanmıştır (Box's M= 6,432; $F=1,978$; $p > .05$). Ayrıca ön ve sontest puanları için hata varyanslarının eşitliği ön koşulu Levene testi ile sınanmış ve hem öntest hem de son test Ev ve Aile Özsaygı puanları için hata varyansları arasında fark olmadığı anlaşılmıştır [$F_{(\text{Öntest_Ev ve Aile_Özsaygı})} = ,001$; $p > .05$ ve $F_{(\text{Sontest_Ev ve Aile_Özsaygı})} = 3,895$; $p > .05$]. Varsayımlarının karşılanması ardından yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.
Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitiminin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Kısmi Eta kare
Gruplararası	306,04	29				
Grup	1,067	1	1,067	,098	,757	,003
Hata (Grup)	305,333	28	10,905			
Grupları içi	120	30				
Ölçüm	17,067	1	17,067	4,753	,038	,145
Ölçüm*Grup	2,400	1	2,400	,668	,421	,023
Hata (Ölçüm)	100,533	28	3,590			
Toplam	426,04	59				

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Ev ve Aile Özsaygı puanlarını artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olmadığı görülmüştür [$F(1-28)=,668$; $p>.05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Ev ve Aile Özsaygı puanlarını anlamlı düzeyde artırmadığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2= ,023$) göre öğrencilerin Ev ve Aile Özsaygı puanlarına ait varyansın yaklaşık %2'si oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden kaynaklanmaktadır. Şekil 11 incelendiğinde öntestler itibarıyla Ev ve Aile Özsaygı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(Deney)}=11,06$ ve $\bar{x}_{(Kontrol)}=11,20$] Ev ve Aile Özsaygı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x}=10,40$ 'a düşerken, kontrol grubunda $\bar{x}=9,73$ 'e gerilemiştir.



Şekil 11. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları

4.5. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların özsaygı düzeylerine etkisinin test edildiği araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasındaki Akademik Özsaygı puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları

Gruplar	ÖNTEST			SONTEST		
	N	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Deney	15	7,73	2,25	15	12	1,85
Kontrol	15	8,66	2,22	15	7,2	3

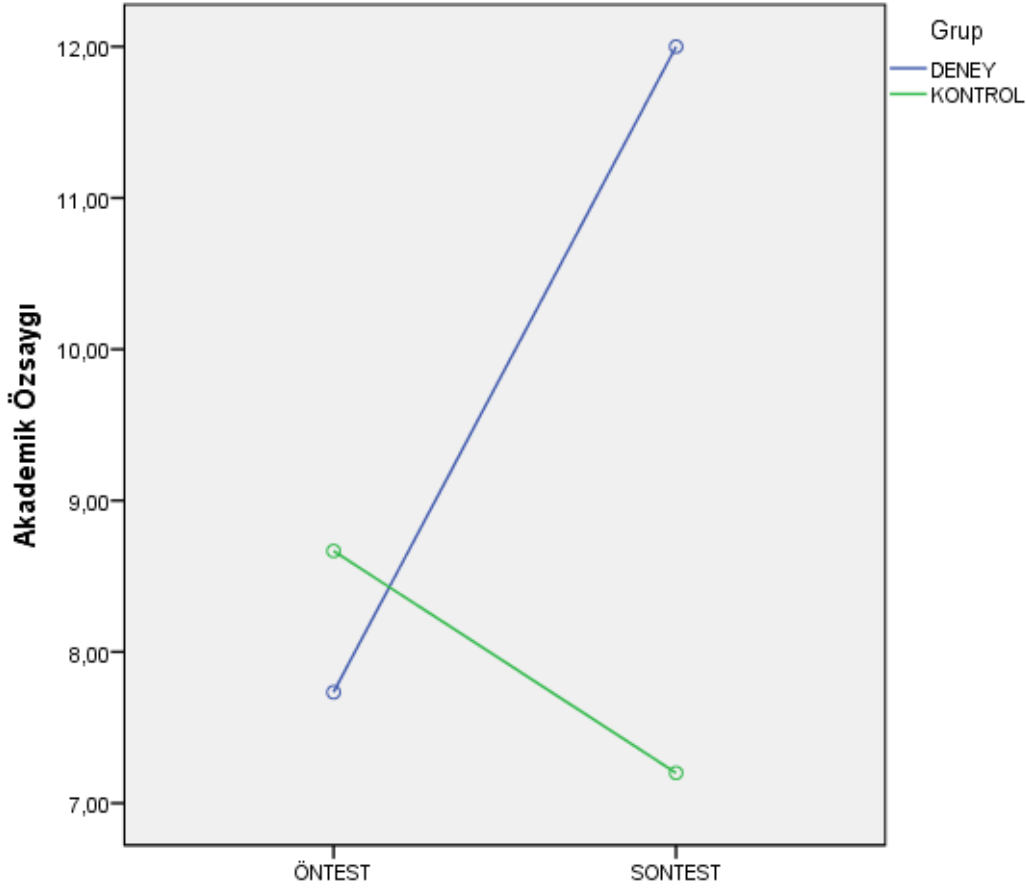
Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Akademik Özsaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normallik koşulu Shapiro-Wilk testi ile sınanmış ve deney ve kontrol grubunun Akademik Özsaygı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest verilerinin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Box's M testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği koşulu sağlanmıştır (Box's M= 6,065; F=1,865; $p > .05$). Ayrıca öntest ve sontest puanları için hata varyanslarının eşitliği ön koşulu Levene testi ile sınanmış ve hem öntest hem de sontest Akademik Özsaygı puanları için hata varyansları arasında fark olmadığı anlaşılmıştır [$F_{(\text{Öntest_Akademik_Özsaygı})} = ,033$; $p > .05$ ve $F_{(\text{Sontest_Akademik_Özsaygı})} = 4,585$; $p > .05$]. Varsayımlarının karşılanmasının ardından yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14.

Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi Eta kare
Gruplararası	245,40	29				
Grup	56,067	1	56,067	8,292	,008	,228
Hata (Grup)	189,333	28	6,762			
Grupları içi	278	30				
Ölçüm	29,400	1	29,400	6,568	,016	,190
Ölçüm*Grup	123,267	1	123,267	27,538	,000	,496
Hata (Ölçüm)	125,333	28	4,476			
Toplam	523,40	59				

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Akademik Özsaygı puanlarını artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olduğu görülmüştür [$F(1-28)=27,538$; $p<.05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların Akademik Özsaygı puanlarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2= ,496$) göre öğrencilerin Akademik Özsaygı puanlarına ait varyansın yaklaşık %50'si oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden kaynaklanmaktadır. Şekil 12 incelendiğinde öntestler itibarıyla Akademik Özsaygı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(Deney)}=7,73$ ve $\bar{x}_{(Kontrol)}=8,66$] Akademik Özsaygı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x}=12$ puana çıkarken, kontrol grubunda $\bar{x}=7,2$ 'ye gerilemiştir.



Şekil 12. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Ait Öntest ve Sontest Puanları

4.6. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9- 10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi "Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 9- 10 yaş grubu çocukların özsaygı düzeyine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur. Altıncı alt probleme ilişkin bulgulara yer verilen bu alt başlıkta; çalışma grubunda yer alan (f:15) özsaygısı düşük öğrencilerin oyun ve dans içerikli etkinlikleri içeren haftada 2 gün toplam 2 ders saati olmak üzere, 10 hafta süren müzik eğitimi sürecinden sonra, bu müzik eğitimi sürecinin

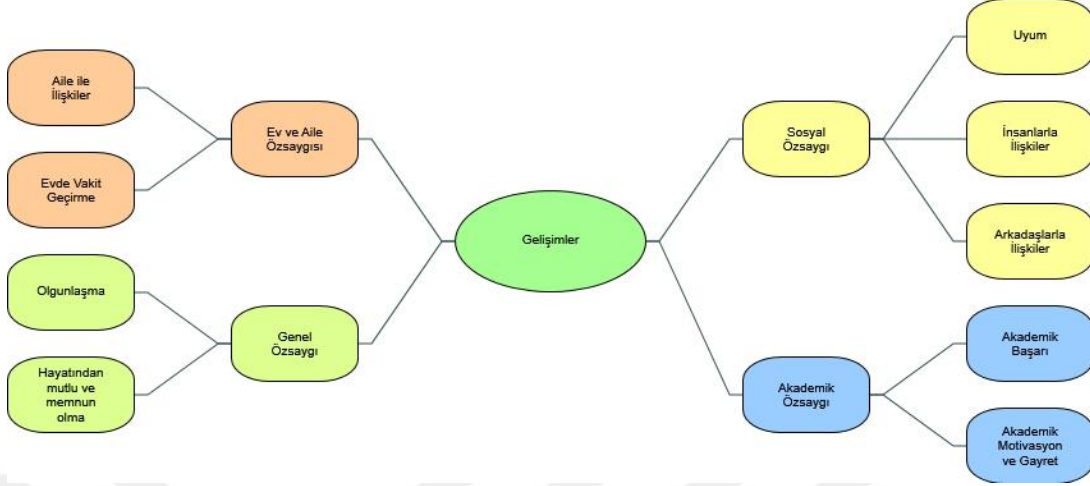
çalışma grubundaki öğrencilerin özsaygı düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla, yapılandırılmış açık uçlu sorularla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşme formunda yer alan özsaygı ile ilgili on bir açık uçlu soruya verilen cevapların görüşme dökümlerinden elde edilen bulgular, öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. 15 öğrenci için 4 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Nicel veri analizi yapılmaya başlanmadan önce numaralandırılan öğrenciler, nitel veri analizinde de aynı numaralarla belirtilmişlerdir. Öğretmenlerin görüş bildirdikleri öğrencileri, numaralarıyla tablolarda ve açıklamalarda yer almaktadır. Örneğin Ö11, 11 numaralı öğrenci anlamına gelmektedir.

Tablo 15. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde						
Akademik Özsaygı (f=14)	93,33%	Akademik Başarı (f=11)	Ö(1, 9, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84)	73,33%	Başarı Memnuniyeti (f=1)	Ö(14)	6,66%						
								Akademik Motivasyon ve Gayret (f=11)	Ö(1, 9, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87)	Ö(14)	6,66%		
												Aile ile ilişkiler (f=1)	Ö(46)
Eti ve Aile Özsaygısı (f=2)	13,33%	Evde Yaktık Geçirime (f=1)	Ö(13)	6,66%	Boş Zamanlarını Değerlendirme (f=1)	Ö(13)	6,66%						
								Uyum (f=8)	Ö(1, 9, 14, 15, 40, 41, 73, 87)	53,33%	Gruba Uyum (f=5)	Ö(1, 9, 14, 40, 73)	33,33%
Sosyal Özsaygı (f=14)	93,33%	İnsanlarla ilişkiler (f=12)	Ö(1, 9, 13, 14, 25, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 91)	80%	Sosyal Kendini Gösterme (f=3)	Ö(13, 14, 25, 40, 41, 84)	40%						
								Ariadaşlarla ilişkiler (f=10)	Ö(1, 9, 13, 14, 15, 40, 41, 73, 84, 87)	66,66%	Sosyal İletişim (f=6)	Ö(13, 14, 25, 40, 41, 84)	40%
Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Paylaşma (f=1)	Ö(87)	6,66%						
								Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Kendini Kabul Ettiğine (f=2)	Ö(13, 15)	13,33%
Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Sosyal Aktivitelere Katılma (f=3)	Ö(13, 14, 15)	20%						
								Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Farklı Bakış Açısı Kazanma (f=1)
Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Sorumlu Olma (f=2)	Ö(13, 40)	13,33%						
								Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Kötü Özellikleri Topulama (f=5)
Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Çözüm Üretme (f=1)	Ö(9)	6,66%						
								Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Kendini ve Eşyalarını Koruma (f=3)
Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Hakkını Arama (f=3)	Ö(15, 50, 84)	20%						
								Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Özgüven (f=9)
Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Kendini İfade Edebilme (f=11)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%						
								Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Kendisiyle Barışık Olma (f=2)
Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Hareketli Olma (f=2)	Ö(40, 87)	13,33%						
								Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Fiziksel Özellikleri ile İlgili Memnuniyet (f=1)

*Ö: Öğrenci

*Bir öğretmen birden fazla öğrenci için görüş bildirmiştir.



Şekil 13. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 15 ve Şekil 13’de görüldüğü gibi; oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda 4 temaya ve 9 alt temaya ulaşılmıştır.

Temalar, öğrencilere uygulanan Özsaygı ölçeğinin alt boyutlarıyla birebir örtüşmektedir.

İlgili temalar ve alt temaları aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Tema 1: Akademik Özsaygı

Alt Temalar: Akademik Başarı, Akademik Motivasyon ve Gayret

Tema 2: Ev ve Aile Özsaygısı

Alt Temalar: Aile ile İlişkiler, Evde Vakit Geçirme

Tema 3: Sosyal Özsaygı

Alt Temalar: Uyum, İnsanlarla İlişkiler, Arkadaşlarla İlişkiler

Tema 4: Genel Özsaygı

Alt Temalar: Olgunlaşma, Hayatından Mutlu ve Memnun Olma

Öğretmenler, akademik özsaygı teması çerçevesinde; akademik başarı (f=11), akademik motivasyon ve gayret, sosyal özsaygı teması çerçevesinde; uyum (f=8),

insanlarla ilişkiler (f=12), arkadaşlarla ilişkiler (f=10), genel özsaygı teması çerçevesinde; olgunlaşma (f=14), hayatından mutlu ve memnun olma (f=12) gibi kavramlarda olumlu yönde davranış değişiklikleri olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda müzik eğitimindeki oyun dans içerikli etkinliklerin çalışma grubundaki öğrencilerin akademik özsaygılarına (f=14), sosyal özsaygılarına (f=14) ve genel özsaygılarına (f=14), büyük oranda olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Yine bu görüşler doğrultusunda en az gelişmenin ise ev ve aile (f=2) özsaygısında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar nicel bulguları da desteklemektedir.

Alt problem doğrultusunda sorulan açık uçlu sorulara ilişkin alınan öğretmen görüşleri; temalar ve alt temalar çerçevesinde sınıflandırılarak, ilgili yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek sırasıyla sunulmuştur.

4.6.1. Akademik Özsaygı

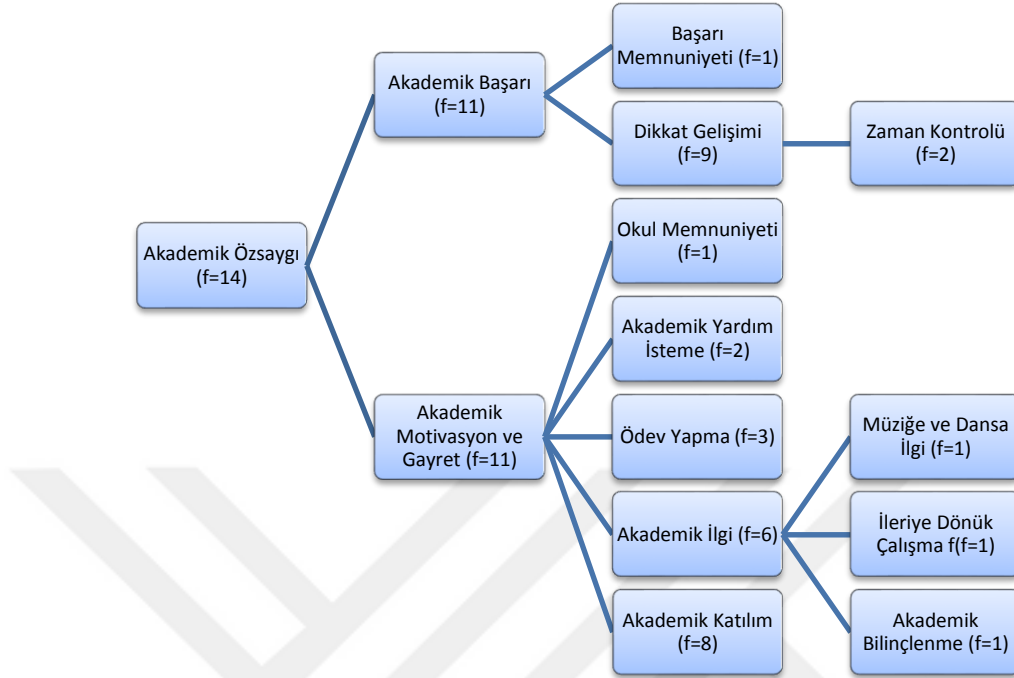
Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlerine, oyun ve dans içerikli etkinlikleri içeren 10 haftalık müzik eğitimi sürecinden sonra, oyun ve dans içerikli müzik eğitiminin özsaygı ölçeğinde yer alan akademik özsaygı boyutuna etkisine yönelik sorular sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek akademik özsaygı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 16 ve Şekil 14’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre, Akademik Özsaygı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo16.

Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde
Akademik Özsaygı (f=14)	93,33%	Akademik Başarı (f=11)	Ö(1, 9, 13,14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84)	73,33%	Başarı Memnuniyeti (f=1)	Ö(14)	6,66%
					Dikkat Gelişimi (f=9)	Ö(1, 9, 13, 14, 15, 40, 46, 50, 84)	60%
		Akademik Motivasyon ve Gayret (f=11)	Ö(1, 13, 14, 15, 25, 29, 40, 41, 73, 84, 87)	73,33%	Okul Memnuniyeti (f=1)	Ö(14)	6,66%
					Akademik Yardım İsteme (f=2)	Ö(84, 87)	13,33%
					Ödev Yapma (f=3)	Ö(1, 13, 84)	20%
					Akademik İlgi (f=6)	Ö(1, 13, 14, 29, 40, 84)	40%
					Akademik Katılım (f=8)	Ö(13, 14, 25, 40, 41, 50, 84, 87)	53,33%



Şekil 14. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9- 10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 16 ve Şekil 14’de görüldüğü gibi öğretmenler çalışma grubundaki öğrencilerine uygulanan oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri sonucunda, akademik özsaygı düzeylerinde olumlu yönde davranış değişiklikleri olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Akademik özsaygı teması (f=14) çerçevesinde; akademik başarı (f=11), akademik motivasyon ve gayret (f=11) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Akademik Başarı

Akademik başarı alt temasında en çok dikkat gelişimi (f=9), ardından başarı memnuniyeti (f=1) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir. Dikkat gelişimine bağlı olarak, zaman kontrolü ve odaklanma durumlarındaki ilerlemelere de değinilmiştir.

Akademik başarı alt temasını oluşturan öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Akademik yetersizliğinin farkındaydı aslında. Bundan da rahatsız oluyordu ama şimdi şunu öğrendi, yapabiliyorum ben. Belki sizinle birlikte çalıştıktan sonra yapabiliyorumu tattı ve akademik olarak bu diğer derslere de yansıdı (Ö13).

Girdiği deneme sınavlarında dikkatsizliği yüzünden çok hata yapan bir çocuktur T. Burada da değişimler var. Şimdi basit, dikkatsizliğinden kaynaklanan hatalar yapmamaya başladı. Bu yüzden son dönemlerde deneme sınavlarında daha iyi sonuçlar almaya başladık. Daha başarılı. En azından zamanında başına geçip bir şeyleri bitirebilme eğilimi görülüyor. Dikkat toplama durumunda ilerleme kaydettik (01).

S. akademik anlamda çok yeterli bir çocuktur ama testlerde denemelerde dikkat eksikliğinden dolayı soruları kaçıran bir çocuktur. İlk defa bu son deneme sınavında 35 sorudan 33'ünü işaretleyerek tamamını doğru yaptı. Genellikle süreyi yetiştiremezdi. Odaklanması dikkatini toplama noktasında ilerleme kaydettik (Ö9).

Evet, zaten bir şeylere çok çabuk odaklanıp yazamayan, okuyamayan, üzerinde vakit geçiremeyen bir çocuktur. Çabuk sıkılıyordu. En basiti bir kaç hafta önce çocuklarla bir AVM etkinliği yapmıştık. O oyun alanlarında bile duramadı. Çok hareketli bir çocuk zaten derste hep ayakta durmak ister. Ya da işte 10 -15 dk. sonra yazdığı okuduğu şeyden sıkılan metnin sonunu okuduğu sorunun sonunu sabredip okuyamayan, tahmin eden yanlış tahmin ettiği için olumsuz sonuçlar alan bir çocuktur. En azından şimdi 3 kelimelik yazımız 5 kelimeye çıktı. Bu İ. için bir gelişme. Sıkılmadığının bir göstergesi. Dikkat toplama konusunda bir gelişme kaydettik (Ö14).

Dikkat dağınıklığı çoktu. Çok zeki kapasitesi iyi ama dikkat dağınıklığı çoktu. Daha iyi odaklanabiliyor. Derslere katılır ama herşeye atlayan bir çocuktur ama şimdi daha kontrollü (Ö50).

Teknolojik araçlarla çok fazla vakit geçirdiği için ailenin bu konuda şikayetleri vardı. İşte kitap okurken çok çabuk sıkılıyor, ama bilgisayarla oynarken hiç sıkılmıyor derlerdi ama son zamanlarda daha fazla odaklandığını dersleri başında daha fazla vakit geçirdiğini söylemeye başladılar. Derslerine odaklandı. Dikkat topladı. Derslerindeki dikkatini tam anlamıyla yoğunlaştırdığı için akademik anlamda muhteşem bir değişiklik oldu. Derslere daha aktif katılıyor daha iyi dinleyebiliyor. Yani sınıf içerisinde bu dönem boyunca gözle görülebilir gelişmenin sağlandığı tek öğrencim diyebilirim.(Ö13).

Daha önce Ç. ' a 1 sayfalık yazıyı yazdırırken Ç. 2 ya da 3 satır yazıp geri kalanları kapatıp yazmıyorum artık sıkıldım yorulduğum tabirinde bulunuyordu. Dün ilk defa 1 sayfanın tamamını yazdı. Dikkatini eskiye göre daha iyi toplayabiliyor (Ö15).

Dikkat eksikliği vardı. Şimdi eskiye göre daha iyi odaklanabiliyor (Ö40).

Dersleriyle daha ilgili dersleri daha dikkatli dinliyor. Bu eğitim sürecinden sonra ders dinleme konusunda çok ilerleme kaydettik (Ö84).

Akademik başarı alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinin, dikkat toplama konusu üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri, çalışma grubundaki öğrencilerinin dikkat gelişimi (f=9) noktasında ilerleme kaydettiklerini, derslerinde, sınavlarında daha iyi odaklandıklarını, buna bağlı olarak; sınavlardaki hata yapma oranının düştüğünü, başladıkları bir çalışmayı yarım bırakmayıp bitirdiklerini, dersleri daha iyi dinlediklerini ifade ederek bunun da akademik başarıyı arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin akademik başarıyı arttırdığı söylenebilir.

Akademik Motivasyon ve Gayret

Akademik motivasyon ve gayret alt temasında en çok akademik katılım (f=8), daha sonra akademik ilgi (f=6), ödev yapma (f=3), akademik yardım isteme (f=2), okul memnuniyeti (f=1) kavramlarında ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir.

Akademik ilgi kavramına bağlı olarak müziğe ve dansa ilgi, diğer derslere ilgi, ileriye dönük çalışma ve akademik bilinçlenme durumlarındaki gelişmelere ilişkin vurgu yapılmıştır.

Akademik motivasyon ve gayret alt temasını oluşturan öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Aile çok programlı hareket ediyor. Ama zaman zaman programdan kaçarmış, sıkılmış ama son dönemlerde zamanında ödevinin başına geçip daha yoğunlaştığını, kaçmadığını söylediler. Bu eğitim sürecinden sonra daha çok güdüldü, kendi başına derslerine daha çok sarıldı diyebiliriz. Artık T. bir şeyleri zamanında yapmanın

gerekliliğini, işte eksik olan konularının zamanında yapılması, eksiklerinin zamanında tamamlanmasıyla alakalı bilinçli bir çocuk haline dönüştü (Ö1).

Akademik yetersizliğinin farkındaydı aslında, bundan da rahatsız oluyordu ama herhangi bir gayreti yoktu. Artık dersleri konusunda daha fazla çaba göstermeye başladı (Ö13).

Ç.'ı devamlı güdülemek lazım ama son dönemlerde motivasyonu iyi. Son dönemlerde derslerle ilgili gayreti de arttı. Derslerinin başında daha yoğun vakit geçirme davranışını kazandı (Ö15).

Çok derde düşer ama bir çabası yoktu. Çok başarılı da değildi. Şimdi çok gayret ediyor. Şu kadar çalışırsam şu kadar soru çözersem şu kadar saat çalışırsam yapabirim öğretmenim diyerek kendi programını yapıyor. Eve gidip şunu yapacağım diyerek bana anlatıyor (Ö41).

Aslında bu sorunun cevabı ilgi alanına göre değişiyordu. Sevdiği bir derste öğrenemediği konu hakkında gayret gösteriyordu ama sevmediği bir derste de çok fazla umursamıyordu zaten yapamıyorum yapmıyorum. Bu başarısızlık da beni çok fazla rahatsız etmiyor şeklindeydi. Başarısızlığından ve eksikliğinden ailesi T.'dan daha şikayetçiydi, rahatsızdı. Ailesinin zoruyla düzeltmeye çalışıyordu. Bu süreçten sonra kesinlikle bir şeyler değişti. Bu eğitim sürecinden sonra daha çok güdülendi kendi başına derslerine daha çok sarıldı diyebiliriz. Artık T. bir şeyleri zamanında yapmanın gerekliliğini işte eksik olan konularının zamanında yapılması, eksiklerinin zamanında tamamlanmasıyla alakalı bilinçli bir çocuk haline dönüştü. Her şeyden öte başarı duygusunu tattığı için bu diğer alanlara da katkı sağladı. Bu süreç genel anlamda T.'ı çok olumlu etkiledi (Ö1).

Okuldaki motivasyonu arttı. Bu süreçten sonra derslere ilgisi de arttı (Ö73).

Daha önce Ç.'a 1 sayfalık yazıyı yazdırırken, Ç.2 ya da 3 satır yazıp, geri kalanları kapatıp, yazmıyorum artık sıkıldım, yoruldum tabirinde bulunuyordu. Dün ilkdefa, 1 sayfanın tamamını yazdı. Biraz daha gayret arttı. Derslerinin başında daha yoğun vakit geçirme davranışını kazandı (Ö15).

Çok gayret göstermektense kaçma eğiliminde olan bir çocuktü. Yani işte "İngilizce dersinde başarısızım bugün okula gitmeyeyim, bugün Müzik dersi var, melodika

çalamıyorum" gibi şikayetlerle okula gelmek istemezdi. Artık sanki müziğe karşı bakış açısı değişti. Daha korku ve panikle yaklaşıyordu sürece şimdi böyle daha yumuşak daha ılımlı o aleti eline alıp çalma eğiliminde. Derslerinde daha gayretli görmeye başladım. Derslere aktif katılmıyordu çünkü yapamazsam mahçup olurum utanırım davranışı vardı. Derslerine daha aktif katılmaya başladı. Anlamadığı konuları sormaktan çekinmiyor artık. Okul ortamını çok fazla sevmeyip her gün ağlayarak okula gelen bir çocuktuktu. Bu da arkadaşlarıyla ilişkilerine, bana ve aileye yansiyordu. Çok şükür İ. son zamanlarda okula severek gelip gidiyor. Düşünün ki artık okula kendi isteğiyle geliyor, ağlamıyor (Ö14).

Akademik anlamda muhteşem bir değişiklik oldu onda. Yani sınıf içerisinde bu dönem boyunca gözle görülebilir gelişmenin sağlandığı tek öğrencim diyebilirim. Derslere daha aktif katılıyor, daha iyi dinleyebiliyor. Artık anlamadığı konularda parmak kaldırıp ben bu konuyu anlamadım diye dönüt verebiliyor. Bilinçlendi sanki. Bir şeyleri daha rahat ifade etmeye başlama konusunda bilinçlendi (Ö13).

Daha önce parmak kaldırıp söz almayı pek düşünmeyen öğrencimizin daha sonraki süreçte ben de konuşmak istiyorum görüntüsü var (Ö25).

Derslerde daha aktif katılmaya çalışıyor. Parmak kaldırmayı düşüncelerini söylemeyi sever. Bu süreçte daha da iyi(Ö40).

Artık derslerine daha aktif katılıyor. Derslere daha iyi katılıyor. Dikkati gelişti. Grup etkinliklerine daha aktif katılıyor. Derslerinde toparlanma var. B.' da çok olumlu davranışlar gelişti. Akademik olarak düzelme var. Daha uyandı yani. B. Benim akrabam 3 yıldır da okutuyorum, ben bunları veremedim. Seviyordum, özel konuşuyordum ama bu gelişmeleri kat edemedik. Bu çalışmadan sonra özellikle akademik olarak çok yol kat ettik (Ö50).

Çok aktif katılmazdı sorunun cevabını bilse bile parmak kaldırmaz, ben sorduğumda cevap verirdi. Gayret göstermek isterdi ama göstermezdi. Ama gayret göstermeye başladı. Eksiğini görüp benimle paylaşmaya başladı. Bu konuyu anlamadım, bunu yapamıyorum gibi.... (Ö87).

Eskiden pek katılmazdı daha çekingen davranırdı. Şimdi derse daha iyi katılıyor. Arkadaşlarının verdiği yanlış cevapları düzeltiyor. Dersleriyle daha ilgili dersleri daha dikkatli dinliyor. Anlamadığı konuları sorabiliyor. Akademik olarak eksikleri vardı sınıfın

gerisindeydi. Çok zekidir; eksikliklerinin farkındaydı ama eksikliklerini kendini yorarak değil tepeden insin diye beklerdi. Gayretsiz başarılı olayım derdi. Bu anlamda değişimler var şimdi daha gayretlendi bir şeyler yapmaya başladı. Ödevleri daha eksiksiz geliyor. Anlamadığı konularda benden yardım istiyor (Ö84).

Akademik motivasyon ve gayret alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinin, akademik katılım (f=8) ve akademik ilgi (6) konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenler, motivasyon ve gayret alt teması altında; çalışma grubundaki öğrencilerinin derslerindeki gayretin, ödev yapma, anlamadığı konularda öğretmeninden, ailesinden yardım isteyerek öğrenmeye çalışma gibi konularda arttığını, yapamadığı dersler ve konular için önceden eksikliklerinin farkında olduğu halde çaba göstermezken, şu an da eksikliklerini tamamlama konusunda çaba gösterdiklerini, bu davranışların yanı sıra kendi başlarına, ailenin ve öğretmenin zorlaması olmadan, ödevlerini eksiksiz ve daha özenli yaptıklarını, derslerindeki eksiklikleri tamamlama, programlı ders çalışma konusunda bilinçlendiklerini ifadelerinde belirtmişlerdir.

Bunlara ilaveten öğretmen görüşlerinde; öğrencilerinin derste parmak kaldırarak düşüncelerini söyleme ve anlamadıklarını sorma noktasında derse daha aktif katıldıklarını, yapamadığı, sevmedikleri derslere, özellikle müzik dersine karşı ilgilerinin arttığını, bunun da akademik başarıyı arttırdığını belirten ifadeler görmekteyiz.

Bu görüşler doğrultusunda oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliği sürecinden sonra çalışma grubundaki öğrencilerin, akademik motivasyon ve gayretlerinde bir ilerleme gözlemlendiğini, bunun da akademik başarıyı ve akademik özsaygı düzeyini arttırdığını söyleyebiliriz.

4.6.2. Ev ve Aile Özsaygısı

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlerine, oyun ve dans içerikli etkinlikleri içeren 10 haftalık müzik eğitimi sürecinden sonra, oyun ve dans içerikli müzik eğitiminin, öğrencilerin ev ve aile özsaygı düzeylerini nasıl etkilediğine yönelik sorular sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda ev ve aile özsaygısı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 17 ve Şekil 15'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf öğretmenleri görüşlerine göre, akademik özsaygı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo17.

Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde
Ev ve Aile Özsaygısı (f=2)	13,33%	Aile ile ilişkiler (f=1)	Ö(46)	6,66%			
		Evde Vakit Geçirme (f=1)	Ö(13)	6,66%	Boş Zamanlarını Değerlendirme (f=1)	Ö(13)	6,66%



Şekil 15. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 17 ve Şekil 15'de görüldüğü gibi öğretmenler, oyun ve dans içerikli etkinlikleri içeren müzik eğitimi sürecinden sonra çalışma grubundaki öğrencilerinin ev ve aile özsaygı düzeylerinde davranış değişiklikleri olduğuna dair düşük oranda görüş bildirmişlerdir. Diğer öğretmenler ev ve aile özsaygısına ilişkin olumlu ya da olumsuz herhangi bir gözlemde bulunamadıklarını ifade etmişlerdir.

Ev ve Aile Özsaygısı teması çerçevesinde; aile ile ilişkiler (f=1) ve evde vakit geçirme (f=1) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Evde vakit geçirme alt temasında ise boş zamanlarını değerlendirme konusuna vurgu yapılmıştır (f=1).

Bu görüşler aile ile ilişkilerin (f=1) daha iyi olduğuna ve evde daha verimli, iyi vakit geçirildiğine (f=1)dair olumlu yöndedir.

Sınıf öğretmenleri görüşlerine göre, oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çalışma grubu öğrencilerinin ev ve aile özsaygı boyutunu anlamlı düzeyde olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğine dair bir sonuç çıkaramayız.

Ev ve Aile temasını oluşturan öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Eskiden evde bilgisayarla falan çok fazla vakit geçirdiği için ailenin bu konuda şikayetleri vardı. İşte kitap okurken çok çabuk sıkılıyor, ama bilgisayarla oynarken hiç sıkılmıyor derlerdi. Fakat son zamanlarda annesi; evdeki zamanını daha çok, kitap okuyarak ve oyuncaklarıyla oynayarak geçirdiğini söylüyor(Ö13).

Önceden ailesini çok suçlar şikayet ederdi. Başarısızlığında onları suçlardı. Şimdi o da kalmadı. Aileyle ilgili şikayetleri azaldı (Ö46).

4.6.3. Sosyal Özsaygı

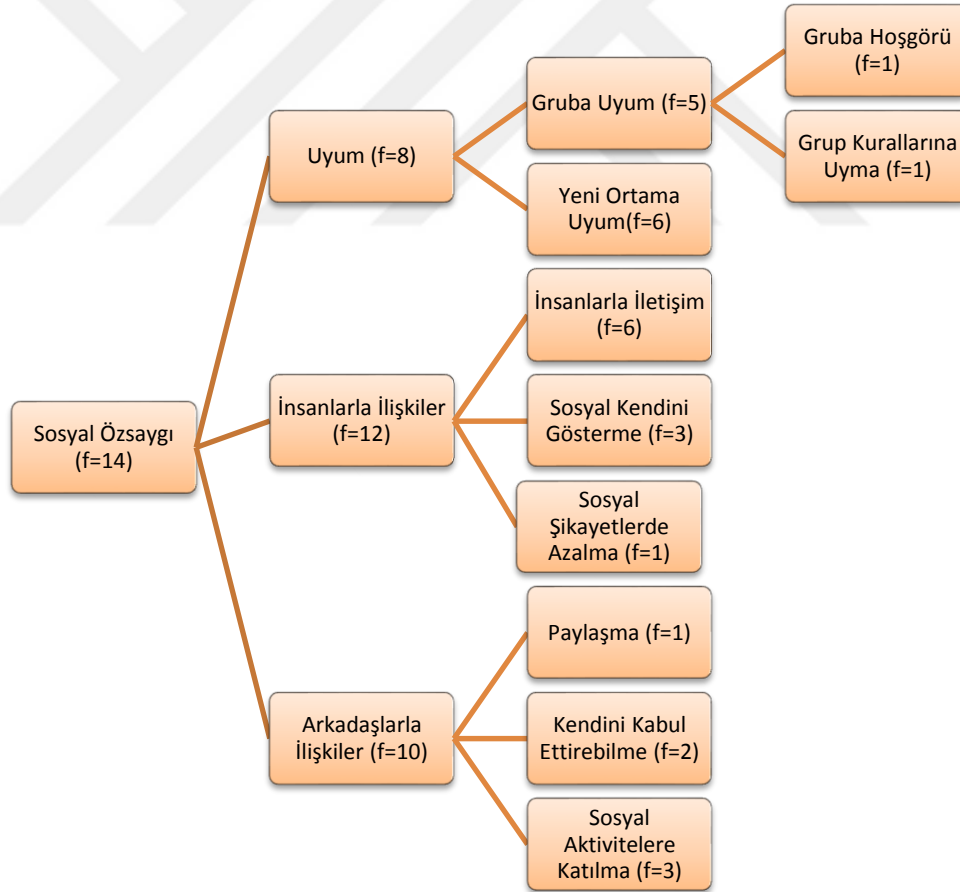
Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlerine, oyun ve dans içerikli etkinlikleri içeren 10 haftalık müzik eğitimi sürecinden sonra, oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerin, özsaygı ölçeğinde yer alan sosyal özsaygı boyutuna etkisine yönelik sorular sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek sosyal özsaygı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 18 ve Şekil 16'da çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre, sosyal özsaygı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 18.

Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde
Sosyal Özsaygı (f=14)	93,33%	Uyum (f=8)	Ö(1, 9, 14, 15, 40, 41, 73, 87)	53,33%	Gruba Uyum (f=5)	Ö(1, 9, 14, 40, 73)	33,33%
					Yeni Ortama Uyum (f=6)	Ö(1, 14, 15, 41, 73, 87)	40%
		İnsanlarla İlişkiler (f=12)	Ö(1, 9, 13, 14, 25, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 91)	80%	İnsanlarla İletişim (f=6)	Ö(13, 14, 25, 40, 41, 84)	40%
					Sosyal Kendini Gösterme (f=3)	Ö(1, 50, 91)	20%
					Sosyal Şikayetlerde Azalma (f=1)	Ö(73)	6,66%
		Arkadaşlarla İlişkiler (f=10)	Ö(1, 9, 13, 14, 15, 40, 41, 73, 84, 87)	66,66%	Paylaşma (f=1)	Ö(87)	6,66%
					Kendini Kabul Ettirebilme (f=2)	Ö(13, 15)	13,33%
					Sosyal Aktivitelere Katılma (f=3)	Ö(13, 14, 15)	20%



Şekil 16. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 18 ve Şekil 16'da görüldüğü gibi çalışma grubunun sınıf öğretmenleri, çalışma grubundaki öğrencilerine uygulanan oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, 14 öğrenci üzerinde sosyal özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş bildirirken 1 öğrenci hakkında yorum yapılmamıştır.

Sosyal özsaygı teması (f=14) çerçevesinde; uyum (f=8), insanlarla ilişkiler (f=12), arkadaşlarla ilişkiler (f=10) olmak üzere 3 alt tema olarak sınıflandırılmıştır.

Uyum

Uyum alt teması başlığı altında en çok yeni ortama uyum (f=6) daha sonra gruba uyum (f=5) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

Gruba uyum kavramına bağlı olarak gruba hoşgörü (f=1) ve grup kurallarına uyma (f=1) durumlarındaki gelişmelere ilişkin vurgu yapılmıştır.

Uyum alt temasını oluşturan öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Aslında hareketli, grubun uyumunu bozmaya eğilimli bir çocuktur. Arkadaşları ile iletişimde belirli kuralları vardı bunların dışına çıkmazdı. Hep aynı arkadaş grubuyla oynamayı tercih ediyordu. Kendisi zarar verse de, bir başkası kendisine zarar verse de o grubu terk etmiyordu. Elinin altında yönlendirdiği hep birkaç arkadaşı vardı. Bu eğitim sürecinden sonra grup içerisinde daha uyumlu olmaya başladı. Son zamanlarda gruba bir kaç farklı arkadaşını daha dahil etti (Ö1).

Bu eğitim sürecinden sonra grup içerisinde daha uyumlu olmaya başladı. Gruptan ayrı takılan bir çocuktur. Şu anda gruba dahil olup yönergelere uyum sağlayıp adım atabilecek bir çocuk haline dönüştü (Ö73).

Tek bir arkadaşıyla takılmayı seven onun direktifleri ve yönlendirmesiyle hareket etme eğiliminde olan bir çocuktur. Artık arkadaşlarıyla daha uyum içerisinde. Grup etkinliklerine katılmakta sıkıntı çıkarmıyor. İ.'in çok fazla yönergelere uyup da gruba uyum sağlama özelliği yoktu. Çok fazla dinlemiyordu. Kendi başına bireysel takılmayı seviyordu. Şimdi en azından daha farklı arkadaşlarla oynama, bir şeyleri yaparken dinleyip yönergeler doğrultusunda hareket etme eğilimi gelişti (Ö14).

Fırsatını bulduğunda arkadaşlarına karşı alaycı tavırları vardı. Arkadaşlarını kendi isteklerine göre yönlendirirdi. Dönem başına göre daha uyumlu. Arkadaşlarıyla rekabeti

tartışmaları azaldı. Dediğim dedik tavırları azaldı. Daha hoşgörülü davranmaya başladı (Ö73).

Eskiden yeni girdiği ortama ne uyumlu ne uyumsuz diyebilirdim. Uyum sağlama süreci daha uzun sürerdi. Artık daha fazla uyum sağlamaya başladı yani daha hızlı uyum sağlıyor (Ö1).

Çok çekingendi orda da çok düzelme var. En son okul kahvaltısında H.'yi daha iyi gördüm. Çok olumlu düzelmeler var (Ö41).

Çok sakin çok düşünerek kendini dinleyerek ortamda bulunuyordu. Ama bu etkinlikten sonra hareketlendi gibi (Ö87).

Aslında uyum konusunda birazcık sıkıntı çıkarır, önce grubu kendisine döndermeye çalışır, bakar ki olmuyorsa kendi gruba uyum sağlamaya çalışan bir çocuktur. Önce sıkıntılar oluşturur daha sonra bakar ki sıkıntılar görmezden geliniyor prim yapmıyor, söner.

Bu süreçten sonra özellikle müzik eğitimine gidip geldikten sonra daha uyumlu daha düzgün süreci zorlamayan bir çocuk olmaya başladı. Daha önemlisi oraya zevkle gelip gidiyordu (Ö15).

Müzik eğitimi aldıktan sonraki sürecin faydası, paylaşmayı bencil olmamayı, benmerkezcilikten uzaklaştırıp işbirliğine yatkın bir birey olmayı sağladı. Grup çalışmalarında daha uyumlu oldu (Ö9).

Uyum alt temasına ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinde; grup etkinliklerine katılma noktasında sıkıntı çıkarmama, grup krallarına uyma, yönergeleri dinleyerek grubun bütünlüğünü bozacak hareketlerden kaçınma, grup içerisindeki arkadaşlarıyla daha uyumlu ve hoşgörülü bir iletişim içinde olma, daha paylaşımcı olma, işbirliği yapma, farklı gruplara daha hızlı uyum sağlama ve benimseme noktasında eskiye göre olumlu davranış değişiklikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Bu ifadelerin yanında öğrencilerinin farklı ve yeni ortamlara daha hızlı ve rahat uyum sağladıklarını belirten görüşler vardır.

Bu görüşler doğrultusunda, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çalışma grubundaki öğrencilerin, uyum alt teması çerçevesinde gruba ve yeni ortama uyum konularında, sosyal özsayı boyutuna olumlu yönde etkileri olmuştur diyebiliriz.

İnsanlarla İlişkiler

İnsanlarla ilişkiler (f=12) alt teması başlığı altında en çok insanlarla iletişim (f=6), sosyal kendini gösterme (f=3), daha sonra sosyal şikayetlerde azalma (f=1) kavramlarına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiğine dair görüş belirtilmiştir.

İnsanlarla ilişkiler alt temasını oluşturan öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

İlk başlarda benimle çok iletişim kuramazdı ama son zamanlarda iletişimimiz daha iyi. Benimle sohbet edip paylaşımlarda bulunabiliyor. Öğretmenleriyle daha iyi iletişim var (Ö25).

Son zamanlarda benimle olsun, diğer öğretmenleriyle olsun daha iyi iletişim kuruyor (Ö14).

Benimle daha çok konuşmaya başladı (Ö40).

Konuşması, her şeyi düzeldi; eve de yansıdı. Annesiyle sık sık görüşüyorum. Konu komşuyla bile iletişim kurup sohbet etmeye başlamış (Ö41).

Kendisini açmaz, sıkıntı ve problemlerini bana ve diğer öğretmenlerine, arkadaşlarına ifade etmez, genelde aile aracılığıyla bize ulaştırırdı. Son zamanlarda artık kendisi söyleyebiliyor; varsa bir sıkıntısı arkadaşlarına da bana da söyleyebiliyor (Ö13).

İlgiyi çevreden bekleyen bir öğrenciydi şimdi kendisi de arkadaşlarına ve öğretmenlerine ilgi göstermeye başladı. Başkasından beklemeden kendisi de iletişim kuruyor (Ö84).

Arkadaşlarıyla kavga, şikayet, alay etme azaldı (Ö73).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde çalışma grubundaki öğrencilerinin insanlarla ilişkiler alt teması çerçevesinde, öğretmenleriyle ve çevreyle iletişimlerinin arttığına yönelik ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, insanlarla ilişkiler konusunda sosyal özsayı boyutuna olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varabiliriz.

Arkadaşlarıyla İlişkiler

Arkadaşlarıyla ilişkiler alt teması başlığı altında en çok sosyal aktivitelere katılma (f=3) ardından kendini kabul ettirebilme (f=2) ve paylaşma (f=1) kavramlarına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

Arkadaşlarıyla ilişkiler alt temasını oluşturan öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Arkadaşları içerisinde kendini kabul ettirebilme özelliği kazandı. Arkadaşlarına kendini daha iyi ifade edebildiği için belki de kendini kabul ettirdi. Arkadaşları tarafından daha kabul edilebilir bir birey olması bu sürecin artı yönlerinden biriydi (Ö13).

Arkadaşlarını şikayet eden olayları farklı yorumlayan bir çocuktur. Son zamanlarda ailesi de bunu söylüyor. Özellikle annesiyle konuşmalarımızda; artık büyüdüleri için mi yoksa bu eğitim sürecinden sonra başkalarını da süreç içerisinde kabullenebilme yeteneğini kazandığı için midir? Artık arkadaşlarıyla arası eskiye göre daha iyi (Ö9).

İ. arkadaşlarıyla ilişkisi zayıf olan bir çocuktur. Aslında sürecin en uç gözlemlenebilir özellikleri olan bir çocuk İ. arkadaşlarla ilişkisi artık daha güzel ve sizin yaptığınız sürecin buna katkı sağladığını düşünüyorum. Arkadaşlarıyla da daha etkili iletişim kuruyor (Ö14).

Erkek öğrencilerle kaba saba oyunlar oynayıp kavga etmekten çekinmezdi. Ama son dönemlerde bu sorunları hiç yaşamadık (Ö40).

Arkadaşlarıyla ilişkisi kötüydü, düzeldi. Mükemmel değişiklik gözlemlediğim bir öğrenci. Yüzde yüz değişti. Bu eğitimin faydasını H.' de direkt gördüm. Sürekli arkadaşlarını şikayet ederdi, sürekli onları suçlardı. Arkadaşlarıyla iletişimde yüzde yüz düzelme var. Artık çok iyi anlaşıyor. Şikayetsiz çok güzel oynamaya başladı (Ö41).

A.' da konu ne olursa olsun son iki aydır, arkadaşlarıyla ilişkisi vb. ayakları yere basmaya başladı (Ö73).

Çok girişken bir çocuk değildi. Arkadaşlarıyla çok samimi olma derdi kaygısı yoktu. Bu süreçten sonra değişiklikler var. Arkadaşlarıyla daha çok iletişim kurma çabası var. Arkadaşlarıyla ilişkisi daha iyi. Müzik etkinliğine onların da misafir olarak katılmasını istiyor bu taleple bana bir kaç kere geldi siz de kabul ettiniz. Böylece sınıf arkadaşlarıyla ayrıcalıklı olduğu durumu paylaşmış gibi oldu. Orada öğrendiği etkinlikleri ve oyunları teneffüslerde arkadaşlarıyla oynamaya başladılar. Bu da sınıf içerisindeki popülerliğini artırdı. Bundan çok mutlu (Ö87).

E.' de içine kapanık bir öğrenciydi. İlgiye doymayan, benim benim diyen, kendisi öylece durup, herkes bana ilgi göstereceğini diyen bir çocuktur. İlgiyi çevreden bekleyen bir öğrenciydi. Şimdi kendisi de arkadaşlarına ilgi göstermeye başladı. Başkasından beklemeden kendisi de iletişim kuruyor. Daha girişken oldu (Ö84).

Sanki arkadaşları arasında biraz daha kabul gören, onlarla oyunlara katılan bir çocuk haline dönüştü (Ö15).

Okul etkinliklerine daha hevesli katılmaya başladı (Ö14).

Okuldaki sosyal etkinliklere "satranç turnuvası ya da koro çalışmaları gibi" katılma noktasında eskisi gibi tereddüt etmiyor (Ö13).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde; çalışma grubundaki öğrencilerinin arkadaşları içerisinde kendisini daha çok kabul ettirerek onların oyunlarına dahil oldukları, arkadaşlarıyla kavga etme davranışlarının azalarak daha iyi iletişim içinde olma çabası gösterdikleri, okuldaki sosyal aktivitelere daha rahat katıldıklarına dair ifadeler vardır.

Bu görüşler doğrultusunda oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, arkadaşlarla ilişkiler konusunda sosyal özsayı boyutuna olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varabiliriz.

4.6.4. Genel Özsayı

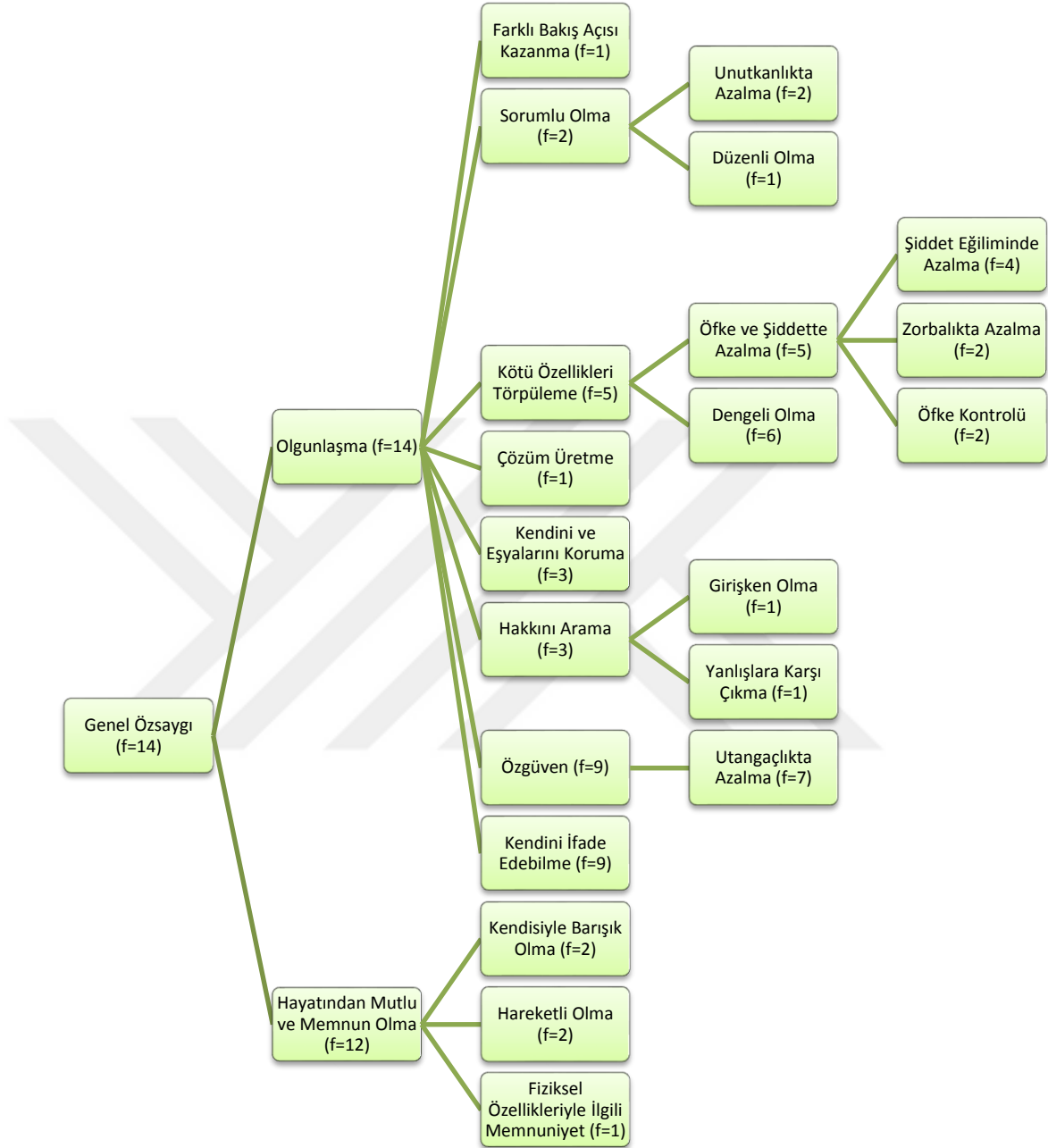
Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlerine, oyun ve dans içerikli etkinlikleri içeren 10 haftalık müzik eğitimi sürecinden sonra, müzik eğitiminde oyun dans içerikli etkinliklerin, özsayı ölçeğinde yer alan genel özsayı boyutuna etkisine yönelik sorular sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek genel özsayı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 19 ve Şekil 17' de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre, genel özsaygı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 19.

Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde
Genel Özsaygı (f=14)	93,33%	Olgunlaşma (f=14)	Ö(1, 9, 13, 14, 15, 29, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	93,33%	Farklı Bakış Açısı Kazanma (f=1)	Ö(9)	6,66%
					Sorumlu Olma (f=2)	Ö(13, 40)	13,33%
					Kötü Özellikleri Törpüleme (f=5)	Ö(1, 9, 14, 15, 46)	33,33%
					Çözüm Üretme (f=1)	Ö(9)	6,66%
					Kendini ve Eşyalarını Koruma (f=3)	Ö(41, 50, 73)	20%
					Hakkını Arama (f=3)	Ö(15, 50, 84)	20%
					Özgüven (f=9)	Ö(13, 14, 15, 29, 40, 41, 46, 84, 87)	60%
					Kendini İfade Edebilme (f=11)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%
		Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Kendisiyle Başışık Olma (f=2)	Ö(14, 15)	13,33%
					Hareketli Olma (f=2)	Ö(40, 87)	13,33%
					Fiziksel Özellikleri İle İlgili Memnuniyet (f=1)	Ö(73)	6,66%



Şekil 17. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsayı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 19 ve Şekil 17' de görüldüğü gibi çalışma grubunun sınıf öğretmenleri, çalışma grubundaki öğrencilerine uygulanan oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri sonucunda, genel özsayı düzeylerinde olumlu yönde davranış değişiklikleri olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Genel özsayı teması (f=14) çerçevesinde; olgunlaşma (f=14), hayatından mutlu ve memnun olma (f=12) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Olgunlaşma

Olgunlaşma alt teması başlığı altındaki kavramları en çok ifade edilenden daha az ifade edilene doğru; kendini ifade edebilme (f=11), özgüven (f=9), kötü özelliklerini törpüleme (f=5), hakkını arama (f=3), kendini ve eşyalarını koruma (f=3), sorumlu olma (f=2), çözüm üretme (f=1) , farklı bakış açısı kazanma (f=1) olarak sıralayabiliriz. Sınıf öğretmenlerinin çalışma grubundaki öğrencilerinin genel özsayı düzeylerine ilişkin ifadelerinde, olgunlaşma alt teması başlığı altında, bu kavramlara vurgu yapılmış ve bu konularda öğrencilerinin ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir.

Sorumlu olma kavramına bağlı olarak unutkanlıkta azalma (f=2) ve düzenli olma (f=1) durumlarındaki gelişmelere ilişkin vurgu yapılmıştır.

Kötü özellikleri törpüleme kavramı altında; şiddet eğiliminde azalma (f=4), zorbalıkta azalma (f=2), öfke kontrolü (f=2) gibi öfke ve şiddet davranışlarında azalmanın (f=5) görüldüğü, daha dengeli davranışların gözlemlendiğine dair ifadeler vardır.

Hakkını arama kavramı, girişken olma (f=1) ve yanlışlara karşı çıkma (f=1) durumlarındaki gelişmeler de belirtilerek ifade edilmiştir.

Özgüven kavramı içerisinde utangaçlık davranışındaki azalmaya (f=7) da vurgu yapılmıştır

Olgunlaşma alt temasını oluşturan ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Anneanne büyütmiş, çok bebek gibi davranıyordu ama süreçten sonra büyüdü. Normal 3. sınıf seviyesine geldi. Davranışlarında düzelme oldu. Büyüdüğünü hissetti. Utangaçtı, biri bir şey sorduğunda utanır, utandığında elini ağzına sokar, konuşmaz, cevap veremezdi. Burada da düzelme var. En azından bu davranışları bıraktı. Dediğim gibi bu süreçten sonra çok büyüdü (Ö46).

Kendini iyi ifade edemezdi. Kem küm konuşur, zaten durur daldan dala atlar, çekingen konuşur gelir anlatamaz giderdi. Şu an da öyle değil, çok düzeldi. Utangaç bir çocuktu. Benimle konuşurken annesinin arkasına saklanırdı. Şimdi o da yok belki de başarısı arttığı için güven geldi (Ö41).

Kendini daha rahat ifade etmeye başladı. Aşırı tavırları dengelendi, daha normale döndü (Ö73).

Kendini ifade edemediğinde ağlardı. Artık daha iyi anlatabiliyor derdini. Çok utangaçtı, derdini anlatamazdı. Bu anlamda utangaçlığını aştı (Ö13).

Kendini çok ifade edemezdi açıkçası. Net cümlelerle ya da ne istediğini anlatabilecek şekilde çok fazla ifade edemezdi. Ama son zamanlarda daha iyi iletişim kuruyor. Daha aktif, yaşadığı bir problemi benimle daha iyi paylaşabiliyor ve en önemlisi bir kaç kelimeyi bir araya getirebilip metinler kurup cümleler oluşturabiliyor. Bu da parçadan bütüne gittiğinin göstergesi. Bu da kendisi açısından güzel bir gelişme (Ö14).

Kendini iyi ifade etmezdi. Durağandı. Arkadaşlarıyla bir sıkıntısı olduğunda ağlardı. Ağlarsa belli ki yüzde yüz haklıydı. Şimdi konuşuyor, kendini savunuyor. Derdini konuşarak anlatmaya başladı. Kendini ifade etme gücü arttı. En önemli gelişme bu (Ö50).

Kendini, karşıdakini tatmin edecek düzeyde rahat ifade edemezdi. İlk başlarda benimle çok iletişim kuramazdı ama son zamanlarda iletişimimiz daha iyi. Benimle sohbet edip paylaşımlarda bulunabiliyor (Ö87).

Kendine dikkat edip koruyabilen bir çocuktur ama arkadaşları haksızlık yaptığında arkadaşlarıyla yaşadığı problemlerde hemen ağlardı. Konuşamaz, tartışmaz hemen ağlamaya başlardı. İletişime geçmeyip kendini ifade edemezdi. Haklı da haksız da olsa ağlardı. Şimdi haklı olunca ağlamıyor konuşup kendini savunabiliyor. Hatta bu konuda arkadaşlarıyla rahat tartışarak hakkını savunabiliyor (Ö84).

Arkadaşlarına şiddet uyguluyordu, onların eşyalarını izinsiz alıyordu ama bıraktı; bu davranışları kalmadı. Onları sürekli rahatsız ederdi. Bu süreçten sonra bu durumlarda azalma görüldü. Paylaşımçı değildi. Şiddet hiç uygulamıyor. Kavga etme durumları azaldı daha uyumlu oldu (Ö46).

Arkadaşlarından korumak adına şiddet eğilimli davranışlar sergilerdi. Gözü kara, bastığı yeri bilmeyen çok dikkatsiz, çok düşen kalkan, öğrenme güçlüğü olan bir çocuktur. Doğal olarak da bu bütün davranışlarına yansıyor. Bu süreçten sonra davranışlarında da bir yumuşama gözlemledim. Birazcık sevildiği bir ortam olduğunu düşündüğü için davranışlarında yumuşama olduğunu düşünüyorum. Son zamanlarda gerçekten çok sakinleşti. En azından kötü söz kullanmıyor, arkadaşlarına karşı şiddet uygulamıyor (Ö15).

Son zamanlarda Ç.'da acayip bir özgüven patlaması oldu. Her şeyi sorguluyor; niye bu böyle? Diye. benim karşıma geçip bir şeylerin hesabını soruyor. Geçen hafta annesi de

aynı şeyi söyledi. Artık kendisini daha fazla ifade eden, bir şeyler konusunda fikrini beyan eden bir çocuk haline dönüştü (Ö15).

Bu süreçten sonra matematik problemlerini çözerken arkadaşlarından farklı olarak herkesin yaptığından dışında çözüm yollarıyla sonuca ulaşmaya başladı. Belki de farklı yönlerle olaya bakış açısını geliştirmiş olabilir (Ö9).

Sorumluluk duygusu gelişti gibi. Eşyalarına sahipti ama unuttuyordu. Evden bana telefon ediyordu. Şimdi bu kalmadı (Ö13).

Çok kontrollü değildi. Kendisini çok fazla koruyamazdı. Dışarıya da çok fazla kontrollü davranışlarda bulunmadığı için zarar verdiği zamanlar olurdu. Davranışının sonucunu bildiği halde yapardı. Bu süreçten sonra bu davranışlarda törpülenme oldu (Ö1).

Çok fazla gereksiz soru sorardı. Aklına takılan soru anında çözüme ulaşmalıydı, dersi sabote ederdi. Sorusu cevaplanana kadar dersi işletmezdi. Bazen alakasız konuları anlatır, kendini kontrolsüz ifade ederdi. Bu süreçten sonra kesinlikle bir gelişim kaydettik. En azından şimdi ders içerisinde 5 soru soruyorsa 3 tanesi zamanlı, gerekli, kontrollü ve ders ile alakalı. Sınırı öğrenmeye başladı. Daha dengeli (Ö1).

Eskiden daha utangaçtı hatta bayağı bir utangaçtı. Şimdi hareketleri tavırları çok rahatladı (Ö87).

Güzel ilerlemeler kaydettik. Arkadaşlarına yanlış bir konuyla ilgili açıklamalar yapıyor. Yanlış bir cevapla ilgili atılıp cevap veriyor. Özgüveni daha çok gelişti (Ö84).

Evet çekingen bir çocuktuk. Hemen kendini gösterebilen bir çocuk değildi. Bu konuda ilerlemeler var. Hareketlerinde daha rahatlama var (Ö84).

Çekingendir. Babası yok. Onun yokluğunu çok hissediyor. Eskiden babam şöyle yaptı böyle yaptı diye hayal kurardı. Şu an onu bıraktı. Bu eğitimden sonra biraz daha kendini ifade eder oldu. Daha böyle ses de çıkarıyor. Kavgada B.'nin de sesini duymaya başladık. Kendini korumaya da başladı. B.'yi şikayet etmeye de başladılar. Hiç şikayet etmezlerdi. Bu da benim için istendik davranış (Ö50).

Her şeye evet dediği için arkadaşlarıyla arası iyiydi. Bu aralar kendi tavrını da koymaya başladı. Daha istendik bir davranış gelişti (Ö50).

Anneden aldığım dönütler iyi. 'Ne oldu bu çocuğa, büyüdü' diyor. Aynı tespiti M. için de yapmıştık B.'de de bir kıpırdanma oldu. Uyuyan biri uyandı gibi. Ne oldu diyorum B.'ye Bu kadar kısa bir sürede bu kadar başarı elde ettiğimize göre bu çalışma çok

değerli. Milli Eğitim Bakanlığı' na tavsiye edilebilir, çünkü çocuklarda çok olumlu davranışlar gözlemledik. 33 yıldır öğretmenlik yapıyorum, bu çocukları 3 yıldır da okutuyorum ama güzel şeyler geliştirildi (Ö50).

Genelde kendini korumaz, gözü kapalı her şeye atlardı. Eskisi kadar kalmadı; daha temkinli (Ö73).

Rahatsızlığından dolayı başını çarpmaması lazım rahatsız ama hiç kendini korumazdı. Bu konuda kendisini hep ben koruyorum. Huzursuz ortamlardan sakınmazdı. Erkek öğrencilerle kaba saba oyunlar oynayıp kavga etmekten çekinmezdi. Ama son dönemlerde bu sorunları hiç yaşamadık (Ö40).

Çok dikkatli değildi. Çok fazla düşer kalkardı. Çok korumacı değil, kullandığı eşyalardan tutun da kıyafetlerinden tutun da çok fazla hassas davranmazdı. Aslında bunun aileden kaynaklandığını düşünüyorum. Kaybolan kalem yerine yenisi alınıyor, yırtılan pantolon yerine yenisi alınıyordu. Öyle olunca da çocuk çok fazla eşyalarını koruma gereği duymuyordu. İ.'nin bu anlamdaki davranışlarını biraz törpüledi gibi. Süreç çocuğu olgunlaştırdı gibi (Ö14).

Bu alt temaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin, çalışma grubundaki öğrencilere yönelik görüşlerinde;

Yaşından küçük davranışlar sergileyen öğrencilerinin artık daha olgun, yaşlarına uygun davranışlar sergilediklerini,

Utangaç davranışlar gözlemledikleri öğrencilerde, bu davranışların azalıp daha özgüvenli davrandıklarını ve kendilerini daha çok ifade ederek yanlışları düzeltme konusunda (derste öğretmenin veya arkadaşlarının) tereddütsüz söz aldıklarını,

Daha düzgün ve anlamlı cümleler kurarak kendilerini daha iyi, etkili ve rahat ifade ettiklerini,

Daha yerinde ve dengeli davranışlar sergileme konusunda ilerleme kaydettiklerini,

Arkadaşlarının eşyalarını zorla almak ya da şiddete başvurmak gibi kötü davranış sergileyen öğrencilerin bu davranışlarında düzelmeler olduğu,

Arkadaşlarıyla bir sıkıntısı olduğunda ağlayan, kavga eden ya da şiddete başvuran öğrencilerinin, artık bu davranışlar yerine konuşarak, hakkını arayarak kendini daha doğru savunduğu ve öğretmene bu konularda daha rahat derdini anlattığı,

Kendini ve eşyalarını koruma noktasında sıkıntılı olan öğrencilerin, kendine ve eşyalarına zarar verici davranışlardan kaçınarak daha kontrollü davranışlar geliştirdiklerini,

Bazı öğrencilerin ise, problemlere arkadaşlarından farklı çözüm yolları bularak bakış açısını geliştirdiklerine dair ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubundaki öğrencilerin olgunlaşma alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsayı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Hayatından Mutlu ve Memnun Olma

Hayatından mutlu memnun olma (f=12) alt teması başlığı altında; kendisiyle barışık olma (f=2), hareketli olma (f=2), fiziksel özellikleri ile ilgili memnuniyet (f=1) kavramlarına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiğine dair görüş belirtilmiştir.

Hayatından mutlu ve memnun olma alt temasını oluşturan ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Boyunun kısılalığını problem edebiliyordu. Zaman zaman yapamadığı derslerini problem ediyordu. Bunları daha az problem eder oldu.(Ö73)

Aslında İ. genellikle hayatından mutlu değildi. Çok böyle kendisiyle barışık bir çocuk değildi. Hep böyle ağlayan, bir takım şeylerden şikayet eden, eksikliklerin arkasına sığınıp bunu kullanmaya çalışan bir çocuktü. Son bir buçuk aydır bu eğilimi çok aza indirgendi. Düşünün ki artık okula kendi isteğiyle geliyor, ağlamıyor. Zaten ailenin isteği buydu aslında. İ. süreci olumlu bir şekilde tamamlıyor gibi (Ö14).

Önceleri daha çok mızızlanırdı. Hep bir şikayeti vardı. Şimdi hiç yok, daha mutlu gözüküyor. Bu dönemde motivasyonu arttı (Ö41).

Genelde memnun değildi. Hep isyankar, mutsuz işte şikayetçi ve çok fazla ağlayan bir çocuktü Ç. daha yeni yeni bir şeyler düzeldi düzene girmeye başladı. Kendisiyle daha barışık daha mutlu gibi görünüyor (Ö15).

Gruba dahil olamadığı dönemlerde biraz mutsuz ve şikayeti vardı ama son zamanlarda çok mutlu, ilımlı, olumlu (Ö13).

Çok ciddi, asık suratlı, doğru düzgün yüzü gülümsemeyen bir çocuktü T. Sevimsiz gösteriyordu kendisini. Son zamanlarda daha mutlu, yüzü gülüyor. Genel anlamda bir değişiklik var (Ö1).

Çok sakin çok düşünerek kendini dinleyerek ortamda bulunuyor. Ama bu etkinlikten sonra hareketlendi gibi (Ö87).

Daha neşelendi gibi. Önceden daha sakin içine kapanıktı. Dönem dönem ufak tefek yaptıklarıyla kendini ortaya koyduğu zaman daha mutlu oluyor. Etkinliklere katılıp geldiğinde daha mutluymuştu. Beğenildiğini hissettiğinde çok mutlu olan bir çocuk (Ö87).

B.'yi daha mutlu, neşeli görüyorum. Daha hayata karıştı gibi (Ö50).

Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinde, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri boyunca ve sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerinin daha neşeli ve hayatlarından mutlu, memnun tavırlar sergilediklerini, etkinliklere hevesle katıldıklarını, her şeyden şikayet eden, mutsuz olarak gördükleri çocukların bile bu dönemde daha olumlu bir tablo çizdikleri, dış görüntüsünden rahatsız olup bunu dile getiren öğrencilerinin, bu konuda şikayetlerinin azaldığını, kendileriyle daha barışık olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubundaki öğrencilerin, hayatından mutlu memnun olma alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsaygı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

4.7. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9- 10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi; "Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 9-10 yaş grubu çocukların özsaygı düzeyine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur. Yedinci alt probleme ilişkin bulgulara yer verilen bu başlıkta; çalışma grubunda yer alan (f:15) özsaygısı düşük öğrencilerin oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerini içeren 10 haftalık müzik eğitimi aldıktan sonra, özsaygı düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin ebeveynlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla, yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn görüşme formunda yer alan özsaygı ile ilgili yapılandırılmış on bir açık uçlu soruya verilen cevapların görüşme dökümlerinden elde edilen bulgular, ebeveyn ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Özsaygı ölçeğinin 4 alt boyutunu (genel özsaygı, sosyal özsaygı, okul-akademik özsaygı, aile ve eve ilişkin özsaygı) kapsayan yarı yapılandırılmış görüşme formu, hem ebeveynlere, hem de öğretmenlere uygulanmıştır.

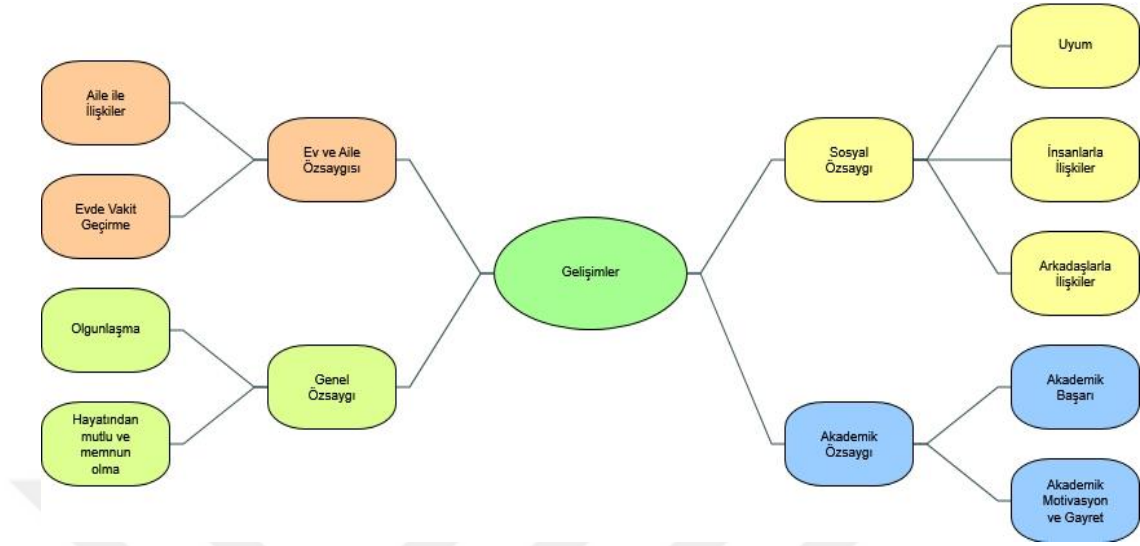
Nicel veri analizi yapılmaya başlanmadan önce numaralandırılan öğrenciler, nitel veri analizinde de aynı numaralarla belirtilmişlerdir. Ebeveynlerin görüş bildirdikleri çocukları, numaralarıyla tablolarda ve açıklamalarda yer almaktadırlar. Örneğin E11, 11 numaralı çocuk için görüş bildiren ebeveyn anlamına gelmektedir.



Tablo 20.

Müzik Eğitimindeki Oyun Dans İçerikli Etkinliklerin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde
Akademik Özsaygı (f=15)	100,00%	Akademik Başarı (f=11)	E(9, 13, 14, 15, 25, 40, 46, 73, 84, 87, 91)	73,33%	Başarı Memnuniyeti (f=1)	E(46)	6,66%
					Dikkat Gelişimi (f=5)	E(9, 15, 25, 46, 73)	33,33%
Ev ve Aile Özsaygısı (f=14)	93,33%	Aile ile ilişkiler (f=13)	E(1, 9, 13, 14, 15, 25, 29, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	86,66%	Okul Memnuniyeti (f=3)	E(13, 40, 73)	20%
					Akademik Yardım İsteme (f=2)	E(73, 84)	13,33%
					Ödev Yapma (f=5)	E(9, 13, 25, 46, 73)	33,33%
					Akademik ilgi (f=10)	E(1, 9, 25, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	66,66%
					Akademik Katılım (f=9)	E(1, 15, 25, 40, 50, 73, 84, 87, 91)	60%
Sosyal Özsaygı (f=13)	86,66%	Evlde Vakit Geçirme (f=8)	E(1, 9, 14, 15, 25, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	86,66%	Ebeveynlerle ilişkiler (f=7)	E(14, 15, 41, 46, 50, 84, 87)	46,66%
					Kardeşlerle ilişkiler (f=8)	E(1, 14, 15, 25, 41, 46, 73, 87)	53,33%
					Aile ile ilgili şikayetlerde Azalma (f=1)	E(50)	6,66%
Genel Özsaygı (f=15)	100,00%	Arkadaşlarla ilişkiler (f=10)	E(15, 25, 29, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%	Boş Zamanlarını Değerlendirme (f=6)	E(15, 25, 29, 50, 84, 87)	40%
					Uyum (f=7)	E(9, 13, 15, 40, 73, 84, 87)	46,66%
					İnsanlarla ilişkiler (f=11)	E(9, 13, 25, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%
					Sosyal Kendini Gösterme (f=3)	E(13, 25, 40)	20%
					Sosyal Şikayetlerde Azalma (f=1)	E(13)	6,66%
Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=11)	73,33%	Olgunlaşma (f=13)	E(1, 9, 13, 25, 29, 40, 41, 73, 84, 87)	66,66%	Paylaşma (f=1)	E(73)	6,66%
					Sosyal Aktivitelere Katılma (f=5)	E(9, 25, 29, 73, 87)	33,33%
					Sorumlu Olma (f=2)	E(25, 41)	13,33%
					Kötü Özellikleri Töpileme (f=4)	E(13, 15, 25, 73)	26,66%
					Çözüm Üretme (f=5)	E(9, 25, 29, 41, 87)	33,33%
					Kendini ve Eşyalarını Koruma (f=6)	E(13, 14, 15, 40, 41, 46)	40%
					Hakkını Arama (f=6)	E(13, 15, 40, 41, 50, 84)	40%
					Özgüven (f=10)	E(1, 9, 13, 25, 29, 40, 41, 50, 84, 87)	66,66%
					Kendini ifade edebilme (f=11)	E(9, 13, 15, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%
					Fiziksel Özelliklerle ilgili Memnuniyet (f=5)	E(1, 15, 25, 29, 87)	33,33%



Şekil 18.Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 20 ve Şekil 18' de görüldüğü gibi; Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin çalışma grubunu oluşturan çocukların özsaygı düzeylerine etkilerine ilişkin ebeveyn görüşleri doğrultusunda; 4 temaya ve 9 alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmen ve ebeveynlere uygulanan yapılandırılmış görüşme formundaki temalar, özsaygı ölçeğindeki alt boyutlara göre belirlenmiştir. Temalar, uygulanan özsaygı ölçeğinin boyutlarına göre belirlenmiş olmasına rağmen, müzik eğitiminde oyun dans içerikli etkinliklerin çalışma grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşleri incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda, ortak alt temalara ulaşılmıştır. Fakat öğretmen ve ebeveyn görüşlerinde alt temalar çerçevesinde vurgulanan noktalar ve frekans değerlerinde farklılıklar görülmektedir.

Temalar, öğrencilere uygulanan özsaygı ölçeğinin alt boyutlarıyla birebir örtüşmektedir.

İlgili temalar ve alt temaları aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Tema 1: Akademik Özsaygı

Alt Temalar: Akademik Başarı, Akademik Motivasyon ve Gayret

Tema 2: Ev ve Aile Özsaygısı

Alt Temalar: Aile ile İlişkiler, Evde Vakit Geçirme

Tema 3: Sosyal Özsaygı

Alt Temalar: Uyum, İnsanlarla İlişkiler, Arkadaşlarla İlişkiler

Tema 4: Genel Özsaygı

Alt Temalar: Olgunlaşma, Hayatından Mutlu ve Memnun Olma

Ebeveynler, akademik özsaygı teması çerçevesinde; akademik başarı (f=15), akademik motivasyon ve gayret (f=15), sosyal özsaygı teması çerçevesinde; uyum (f=7), insanlarla ilişkiler (f=11), arkadaşlarla ilişkiler (f=10), genel özsaygı teması çerçevesinde; olgunlaşma (f=13), hayatından mutlu ve memnun olma (f=11), ev ve aile özsaygı teması çerçevesinde; aile ile ilişkiler (f=13), evde vakit geçirme (f=8) gibi kavramlarda olumlu yönde davranış değişiklikleri olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.16' da görüldüğü gibi ailelerin tamamı, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocuklarının genel ve akademik özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini, tamamına yakın kısmı ise ev ve aile özsaygı (f=14) düzeyleri ile sosyal özsaygı (f=13) düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğine dair görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen ve ebeveyn görüşlerinden elde edilen bulguları kıyasladığımızda ev ve aile özsaygısı sonuçlarının farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Öğretmen görüşlerinden farklı olarak ebeveynlerin görüşleri; müzik eğitiminde oyun dans içerikli etkinlikler sonucunda çocuklarının ev ve aile özsaygı düzeylerine yüksek oranda etkisi olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Alt problem doğrultusunda sorulan açık uçlu sorulara ilişkin alınan ebeveyn görüşleri; temalar ve alt temalar çerçevesinde sınıflandırılarak, ilgili yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek sırasıyla sunulmuştur.

4.7.1. Akademik Özsaygı

Çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine sorulan, özsaygı ölçeğinde yer alan akademik özsaygı boyutuna yönelik sorulardan elde edilen cevaplar incelenerek, akademik özsaygı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

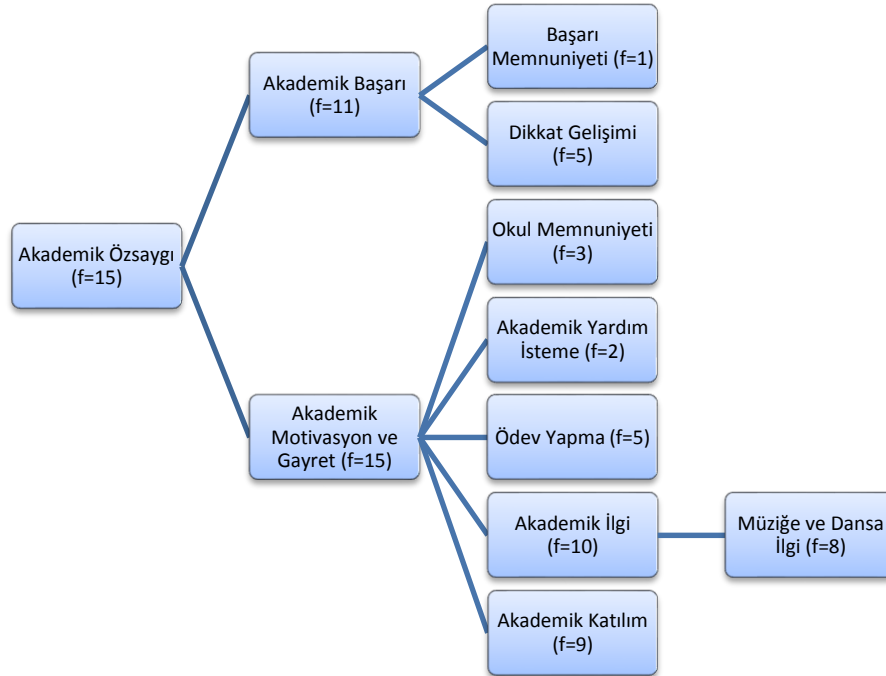
Tablo 21 ve Şekil 19’da çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre, akademik özsaygı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 21.

Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde
Akademik Özsaygı (f=15)	100,00%	Akademik Başarı (f=11)	E(9, 13, 14, 15, 25, 40, 46, 73, 84, 87, 91)	73,33%	Başarı Memnuniyeti (f=1)	E(46)	6,66%
					Dikkat Gelişimi (f=5)	E(9, 15, 25, 46, 73)	33,33%
		Akademik Motivasyon ve Gayret (f=15)	E(1, 9, 13, 14, 15, 25, 29, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	100%	Okul Memnuniyeti (f=3)	E(13, 40, 73)	20%
					Akademik Yardım İsteme (f=2)	E(73, 84)	13,33%
					Ödev Yapma (f=5)	E(9, 13, 25, 46, 73)	33,33%
					Akademik İlgi (f=10)	E(1, 9, 25, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	66,66%
					Akademik Katılım (f=9)	E(1, 15, 25, 40, 50, 73, 84, 87, 91)	60%

* E(46): 46 Numaralı öğrencinin ebeveyn görüşü



Şekil 19. Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 21 ve Şekil 19’da görüldüğü gibi ebeveynlerin tamamı (f=15) oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çocuklarının akademik özsaygı düzeylerine olumlu yönde etkilerinin olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Akademik özsaygı teması (f=15); akademik başarı (f=11), akademik motivasyon ve gayret (f=15) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

AkademikBaşarı

Akademik başarı alt temasında en çok dikkat gelişimi (f=5), ardından başarı memnuniyeti (f=1) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

Akademik başarı alt temasını oluşturan ebeveyn ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Akademik başarısında gelişme olduğunu düşünüyorum. M.’nin odaklanma problemi var. Bunu aşarsa daha başarılı olacağını düşünüyorum. Sürecin buna katkısı oldu mu dersiniz; son dönemlerde yorumlamasının, yorumlama gücünün arttığını düşünüyorum (E46).

Kendisi de evde söylüyor İngilizce dersinde geri planda kaldığını. Bu konuda öğretmenenden de dönüt aldım. İngilizce dersine katılmadığına dair. İngilizce öğretmeniyle yakınlarda görüştim, şimdi daha iyi diyor. Benimle ders çalışmayı beraber soru çözmeyi daha çok severdi. Benimle çalışırken dikkatini daha iyi toplayabiliyordu. Kendi başına bıraktığımda dikkatini dağıtıyordu. Fakat son dönemlerde daha odaklanmaya başladı. Benimle anlamadığı bilmediği noktalarda beraber çalışmak istiyor (E9).

Öğretmeni derslerinin daha iyi olduğunu söylüyor (E13).

Dersleri daha iyi gibi (E14).

Evet derslerinde çok ilerleme kaydettik, özellikle matematikte. Abla, çok daha çalışkan. Ablayla rekabete başladı. Matematikte daha başarılı. Çok dikkat eksikliğimiz vardı. Ama şimdi bu konuda da gelişmeler var dikkat toplama noktasında. Dikkati daha iyi. Okuduğunu daha iyi anlamaya başladı (E15).

Okul ile alakalı öğretmeni sürekli gelişim gösterdiğini söylüyor. Ama son zamanlarda daha çok gelişim gösterdiğini söylüyor öğretmenimiz (E84).

Aslında bu dönem daha iyi. Öğretmen, başarısının arttığını derslere daha iyi katıldığını söylüyor (E40).

Öğretmeni derse çok odaklanamadığını, uzun süre ders dinleyemediğini derse kaynattığını söylerdi. Bu şikayetler azaldı. Derse daha çok katılmaya başlamış. Akademik olarak da başarı göstermeye başladı (E73).

Öğretmeni bu aralar derslerinin daha iyi olduğunu derslere daha aktif katıldığını söylüyor (E91).

Önceden aktif katılmazdı, önceden biraz daha çekingendi. Bir sorunun cevabını bilse bile söyleyemediği söylerdi. Şimdi çok aktif. Her konuda daha da aktif. Notları da daha iyi oldu. Dersleri daha iyi (E87).

Ebeveynler; Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden sonra çocuklarının akademik özsayı düzeyine ilişkin görüşlerinde akademik başarı alt teması başlığı altında derslerindeki odaklanma probleminin azaldığını, dikkat gelişiminde ilerleme kaydedildiğini, özellikle başarısız oldukları derslerde ilerleme gösterdiklerini, notlarının yükseldiğini, genel olarak bütün bunların akademik anlamda başarı düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda oyun dans içerikli müzik eğitimi sürecinin çalışma grubundaki çocukların akademik özsayı düzeylerini, yüksek oranda olumlu olarak etkilediğini söyleyebiliriz.

Akademik Motivasyon ve Gayret

Akademik motivasyon ve gayret alt temasında en çok akademik ilgi (f=10), daha sonra akademik katılım (f=9), ödev yapma (f=5), akademik yardım isteme (f=2) ve okul memnuniyeti (f=3) kavramlarında ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir.

Akademik ilgi kavramına bağlı olarak müziğe ve dansa ilgi (f=8) konusuna ilişkin vurgu yapılmıştır.

Akademik motivasyon ve gayret alt temasını oluşturan ebeveyn ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

T. bu dönemde derslerde daha iyi, daha aktif oldu. Derslere motivasyonu arttı. Başarısız olduğu dersleri sorun eder ama uğraşmazdı. Bu dönemde gayreti çok arttı. Yapamadığı konunun peşine düşüyor. Öğretmenden, benden yardım istiyor (E1).

Dersleri fena değildi fakat derse katılma konusunda sıkıntılarımız vardı. Bu süreçten sonra öğretmeni derslerine daha aktif katıldığını söylüyor. Dersleri konusunda daha hevesli gibi (E50).

Dediğim gibi, eskiden başarısız olduğunda bunu dert eder ama gayret etmezdi. Şimdi daha hevesli çalışıyor, en azından çaba göstermeye başladı. Daha olumlu bakıyor. Yapabilirim, diyor. Öğretmen derslere daha aktif katıldığını söylüyor (E40).

Pozitif bakan bir yanı var ama çabuk küsen çabuk pes eden bir çocuktuktu. Ama son dönemlerde pek yakın bir çocuk değil. Daha önceden daha fazlaydı. Okula gitmek istemediğini söylerdi. Çok direnmezdi ama bunu hep söylerdi. Şu anda o yakınmalar azaldı. Daha önceden dersleri konusunda özellikle birilerinin itmesi gerekiyordu. Bu süreçten sonra ödevlerini yapma konusunda gelişme var. Daha önce ödevlerini yapması için annesinin uyarması gerekiyordu. Şimdi ödevlerini kendisi yapıyor ama tamamlaması ve düzgün yapması noktasında kontrol halen var (E46).

Önceden aktif katılmazdı önceden biraz daha çekingendi. Bir sorunun cevabını bilse bile söyleyemediği söylerdi. Şimdi çok aktif. Hiçbir şey yapmaz, oturur ağlardı. Ama şimdi şu anda daha çok çözmeye çalışıyor. Abla gel diyor, şu konuda kötüyüm; mesela matematik konusunda kötüyüm gel bana göster. Ağlamak yerine daha çok bilinçlendi, kendi kendine çözmeye çalışıyor (E87).

Ödevleri konusunda ilerleme kaydettik. Ödevlerini biz uyarmadan yapmaya başladı. Ödevlerinin başında daha çok vakit geçirir oldu. Eskiden beş dakikada yalan yanlış yapar, özenmezdi. Şimdi daha çok özeniyor (E13).

Öğretmen, çok iyi katılmadığını, derslerde başka şeylerle uğraştığını söylerdi. Şu anda dersleri daha iyi, dikkatli dinlediğini, daha çok parmak kaldırdığını söylüyor. Ödev yapma konusunda da değişiklik var. Çok enteresan ödev konusunda hep benden yardım isterdi, şimdi tek başına yapmaya başladı. Bu konuda iyi gözlem yaptığımı düşünüyorum. Çocukta çözülme oldu sanki. Ciddi anlamda değişiklik var. Kendi başına çözüm üretmeye başladı. Eskiden başarısızlığını, derslerini umursamazdı. Ben yönlendirirdim hep. Şu anda

çalışmalıyım anne, ödevimi yapayım ödevime başlayayım, ben yapayım sen kontrol et gibi... (E25).

Bu sene şikayetleri azaldı. Okula da çok neşeli gitmeye başladı. Özellikle etkinliklerin olduğu gün koşa koşa geliyor. Ders konusunda bazen bizimle sıkıntı yaşıyordu. Ödevini sakladığı oldu, ben buldum. Hatta bu konuda tartıştık ama bu aralar aramız iyi, çünkü ben söylemeden ödevini yapıyor. Benimle, anlamadığı bilmediği noktalarda beraber çalışmak istiyor (E9).

Okula biraz daha istekli gelmeye başladı. B.' de okula gitmek istememe sorunu vardı. Hastayım gibi bahaneler uyduruyordu. Son zamanlarda daha iyi gibi (E14).

Bu dönem okulu daha çok sever oldu. Okulla, arkadaşları ile ilgili şikayetleri azaldı. Ödevlerini daha hevesle yapıyor. Hırslandı gibi sanki (E73).

E. daha önceleri başaramadığı derslerde nasıl olsa yapamayacağım diyip gayret göstermezdi. Dün akşam babasıyla bunu konuştuk. Ama bizim bu çalışmadan haberimiz yok mutlaka sizin kazanımınızdır. Artık akşam uyumadan çantasını hazırlıyor, ayakkabısını yanına koyuyor sıklımasınlar sabaha kadar sohbet etsinler diye; kıyafetlerini hazırlıyor ve yapamadığı sorularda bizimle ders çalışmayı tercih ediyor. Yardım istiyor. Daha önceleri bizimle ders çalışmayı tercih etmezdi. Yardım istemezdi. Bilmiyorsa, unuttum ödevimi ben öğretmenime sorarım, diye ertelerdi. Son bir aydır özellikle babasıyla ders çalışıyor ve başaramadığı bir şeyi öğrenmeye çalışıyor (E84).

Eskiden onları biraz kafaya takardı. Ama şimdi o konuda da daha olumlu. Yapabilirim diye düşünüyor, daha çok güveniyor kendisine. Eskiden yapamıyorum olmuyor, ben bunu yapamam diyordu. Şimdi olumsuz düşüncüyü attı. Şimdi kendisine daha çok güveniyor, gayret gösteriyor (E29).

Evet, derslerinde başarılıydı ama yaptığı problemi öğretmenine götürmezdi. Hani, acaba, endişesi yaşırdı. Geçen ki kahvaltı etkinliğimizde öğretmenimize sordum; çok rahat tahtaya kalktığını, cevapları söylediğini söyledi. Hatta çok konuşmaya başlamış. Derslerle ilgili kafasına takılan her şeyi çekinmeden öğretmenine sormaya başlamış (E41).

Derslerine çok yansdı. Daha önceden hadi H. ders, hadi H. ders saati, hadi H. ders vakti, ödevler bitti mi etti mi demiyorum artık. Ekim sonu kasım başından beri ben bunu

demiyorum artık. Hatta çok değil iki gün önce okula gelmedi ders yapmasa da olur, okulun son haftası dedim ama H. 5.30 gibi, anne hadi gruba yazalım ve ödevlerimi alıp yapayım dedi (E41).

Evde dans ediyor; kendi yapsa neyse, bütün aileyi de katıyor... Halasıyla oynamayı, okulda yaptığı etkinlikleri birlikte yapmayı sever oldu. Melodikayla oynamayı sevmeye başladı. Mesela hiç bu zamana kadar eve melodika dersi gelmezdi. Onu getiriyor, çalıyor. Müziğe ilgisi arttı. Dans ediyor. Müzikle ders çalışmak istiyor (E41).

Önceden beri piyana dersleri alıyordu ama bunu pek bize, arkadaşlarına çalmazdı. Şimdi müzik derslerinde melodikasını çalıyor, arkadaşlarına çalıp gösteriyor. Bu süreçten sonra müzik dersine daha çok ilgisi arttı gibi (E25).

Özellikle son bir aydır gözlemliyorum. Benim sesim güzel mi; ben şarkı söylemeyi çok seviyorum şarkı, söylerken çok mutlu oluyorum diyor. Özellikle ödevini bitirip televizyonu kapatıyor akşamları; ben şarkı söyleyeyim, beni dinleyin kaç puan vereceksiniz diyor. Sizce ben müzikle uğraşabilir miyim, böyle bir yeteneğim var mı? Müziği sevmeye başladı. Daha önce tabletime bakayım, televizyon izleyeyim, oyuncaklarımla oynayayım derken şimdi her şeyi kapatalım ben şarkı söyleyeyim siz beni dinleyin, müzik dinleyelim diyor. Sesimi beğeniyor musunuz? Bu çalışmayı önceleri bilmiyordum bu müzik yeteneği sevgisi nerden çıktı diye eşimle konuştuk. Hatta bu çocuk ne kadar yatkın ne kadar seviyor, bir müzik kursuna mı göndersek, diye aramızda konuştuk. Demek ki bu alanda ilgi kazandı çocuk (E84).

Bu süreçten sonra müziğe ilgisini fark ettim. Gitar çalmak istiyor. Kendisini gitar kursuna yazdırmamı istedi. Karne hediyesi olarak gitar almamı istedi (E1).

Gitar ya da müzik alet, talebi oldu. Müziğe ilgisi arttı (E46).

Kendi kendine çok şarkı söylemeye başladı. Biz B.'nin daha önce sesini pek duymazdık. Bu da beni çok mutlu ediyor. Çünkü bir anne olarak B.'nin bu durumu içimi parçalardı (E50).

Hep dans etmek istiyor. Tik tok diye bir uygulama var. Oraya dansını kaydedip gönderiyor. Oyuncak bebeklerine öğrendiği şarkıları söylüyor. Bu son zamanlarda evde hep dans edip şarkı söyleme durumları var (E87).

Öğrendiği şarkıları söylüyor (E91).

Akademik motivasyon ve gayret alt temasına ilişkin ebeveyn görüşlerinin, akademik ilgi (f=10), akademik katılım (f=9) ve ödev yapma (f=5) konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Akademik motivasyon ve gayret alt temasına ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çalışma grubundaki çocukların ödev yapma, anlamadığı konularda öğretmeninden, ailesinden yardım isteyerek öğrenmeye çalışma gibi konularda akademik motivasyonunun arttığını, yapamadığı dersler ve konular için önceden eksikliklerinin farkında olduğu halde çaba göstermezken, şu anda eksikliklerini tamamlama konusunda daha hevesli olup çaba gösterdiklerini, bu davranışların yanı sıra kendi başlarına, ailenin uyarısı olmadan ödevlerini eksiksiz ve daha özenli yaptıklarını, derslerindeki eksiklikleri tamamlama, programlı ders çalışma konusunda bilinçlendiklerini, çocuklarının önceye kıyasla derse katılma konusundaki sıkıntılarını aşip derslere daha aktif katıldıklarını, okulla ilgili şikayetlerin azaldığını, okula gitme konusunda yaşanan sıkıntıların aşılıp daha hevesli okula gittikleri gibi ifadeler yer almaktadır.

Bunlara ilaveten bazı ebeveyn görüşlerinde, özellikle son dönemlerde dansa ve müzik dersine ilgilerinin arttığını, çocuklarının evde dans edip şarkı söylediklerini, bir enstrüman çalmak istediklerini belirten ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinlikleri sonucunda, çalışma grubundaki çocukların, akademik motivasyon ve gayretlerinde bir ilerleme gözlemlendiğini, bunun da akademik başarıyı ve akademik özsaygı düzeyini arttırdığını söyleyebiliriz.

4.7.2. Ev ve Aile Özsaygısı

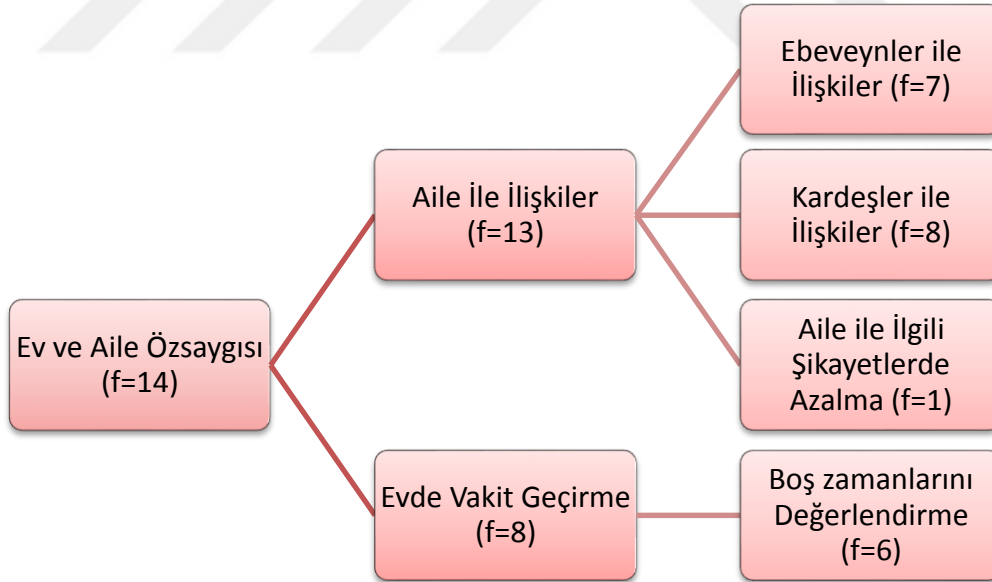
Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden sonra çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerine (f=15), bu eğitimin öğrencilerinin ev ve aile özsaygı düzeylerini nasıl etkilediğine yönelik sorular sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda ev ve aile özsaygı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 22 ve Şekil 20' de çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveyn görüşlerine göre, ev ve aile özsaygısı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 22.

Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde
Ev ve Aile Özsaygısı (f=14)	93,33%	Aile ile ilişkiler (f=13)	E(1, 9, 14, 15, 25, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	86,66%	Ebeveynler ile ilişkiler (f=7)	E(14, 15, 41, 46, 50, 84, 87)	46,66%
					Kardeşler ile ilişkiler (f=8)	E(1, 14, 15, 25, 41, 46, 73, 87)	53,33%
					Aile ile ilgili şikayetlerde Azalma (f=1)	E(50)	6,66%
		Evde Vakit Geçirme (f=8)	E(15, 25, 29, 50, 73, 84, 87, 91)	53,33%	Boş Zamanlarını Değerlendirme (f=6)	E(15, 25, 29, 50, 84, 87)	40%



Şekil 20. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 22 ve Şekil 20'de görüldüğü gibi ebeveynlerin tamamına yakını (f=14) oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocuklarının ev ve aile özsaygı düzeyini olumlu yönde etkilediğine dair görüş bildirmişlerdir.

Ev ve Aile Özsaygısı teması çerçevesinde; aile ile ilişkiler (f=13) ve evde vakit geçirme (f=8) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Aile ile İlişkiler

Aile ile ilişkiler alt temasında en çok kardeşler ile ilişkiler (f=8), daha sonra ebeveynler ile ilişkiler (f=7) ve aile ile ilgili şikayetlerde azalma (f=1) konularında ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir.

Aile ile ilişkiler alt temasına ilişkin ebeveyn ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Kardeşlerini, anneyi daha sahiplenmeye başladı (E14).

Bir ablası var. Babasıyla ayırırız, yok gibi. Ablasıyla ilişkileri çok kötüydü. Ablasıyla aralarında 4 yaş var. Sürekli ablayla bir savaşı var. Şiddeti de var ablayla. Abla da yönlendiremiyor. Bir pazar günü 4 saat kavga edip 4 saat ağlayabiliyorlardı. Son dönemlerde bunda da değişim var. Geçen gün bu aralar aranız maaşallah çok iyi dedim. Tabii ki iyi olacak, o benim ablam dedi. Çok hoşuma gitti. Ablaya karşı şimdi daha yumuşadı. Ayrıca eskiden okulla ilgili bana hiçbir şey anlatmazdı, okulla ilgili hiçbir şey bilmezdim, benimle hiçbir şeyini paylaşmazdı. Şimdi bana anlatmaya başladı. Benimle de diyalogu daha iyi (E15).

Abi ablayla çok cebelleşirdi, şimdi daha uyumlu. Çok güzel sevgi sözcükleri kullanmaya başladı. Hep beni sevdiğini söylerdi ama daha dikkatli, daha yerinde sözcükler kullanmaya başladı. Benden ders yapma hakkında yardım istediğinde eğer ben doğru yaklaşıyorsam tamam gelip bakıyorum dediğimde hiçbir şekilde ikiletmiyorsam H. "Teşekkür ederim annecim, seni çok seviyorum, yardımın için teşekkür ederim" diyor. Sevgi sözcüklerini çok daha net kullanmaya başladı (E41).

Eskiden kardeşiyle çok ilgilenmezdi ama şimdi okuldan gelir gelmez kardeşiyle oynamaya, oyun kurmaya başladı. Önceleri bizimle oynamak isterdi ama şimdi kardeşiyle daha çok oynamak istiyor (E46).

B. çok küçükken babasını kaybetti. Onun yokluğunu çok hissedip dile getirirdi. Şimdi eskisi kadar bunu dile getirmiyor. Benimle daha çok konuşmaya başladı, yani benimle iletişimi daha iyi. Odasına kapanıp bilgisayarıyla çok oynardı, şimdi bizimle daha çok vakit geçiriyor (E50).

Önceleri odasına kapanır kendi başına bir şeyler yapardı. Son zamanlarda özellikle ödevini bitirip televizyonu kapatıyor; akşamları, ben şarkı söyleyeyim beni dinleyin kaç puan vereceksiniz, diyor. Oyunlarına bizi de dahil ediyor. Babasıyla bu son dönemlerde arası daha iyi. Son bir aydır özellikle babasıyla ders çalışıyor (E84).

Bu aralar diyalogumuz daha iyi. Bizimle daha yakın, daha sıcak ilişkiler kurmaya başladı. Yaptığınız dersi gelip anlatıyor. Okul hakkında daha çok konuşmaya başladı. Bizimle sohbete katılıyor (E91).

Önceden anneye çok yakındı abla ve abisiyle çok iletişimi yoktu. Herkese uzaktı. Şimdi ablası ve abisiyle çok iyi anlaşıyor, samimi davranıyor. Okuldan gelir gelmez okulla ilgili her şeyi ablaya da anlatıyor. Bunu öğrendim şunu öğrendim, arkadaşlarımla bunları konuştuk bunları yaptık gibi... Hep beraber bir şeyler yapalım diyor. Abisiyle de daha samimi. Onunla klipler çekiyor. Bu aralar B.'den beklemediğimiz tavırları sergiliyor... Mesela daha önce hiç kimseye yanaşmazdı, öpmezdi, sarılmazdı. Şimdi okuldan eve gelince bizi öpüyor sarılıyor. B.' de insan sevgisi yok derdim. Anneannesine bile bir kere kendisini öptürmeyen çocuk şimdi ona sarılıyor, insanlara yaklaşıyor. Son 1 aydır özellikle (E87).

Kardeşiyle daha çok oyun oynamaya, onu idare etmeye başladı (E1).

3 yaşında bir kardeşi var, çok anlaşamazlardı ama artık şimdi kardeşiyle daha çok oynamaya başladı. Ona da org çalıyor. Şarkı öğretiyor. Kardeşini daha iyi yönlendiriyor. Kardeşine daha yumuşak davranmaya başladı (E25).

Ablasıyla ufak sıkıntıları vardı. Şimdi daha iyi gibiler çünkü ablaya sataşmayı bıraktı. Geçen okulla ilgili sohbet ediyorlardı. Çok hoşuma gitti (E73).

Aile ile ilişkiler alt temasında yer alan ebeveyn görüşlerinde; kardeşlerini sahiplenme, aileye karşı davranışların yumuşaması, iletişiminin daha iyi olması, kardeşlerine karşı davranışlarının idare etme, iyi yönlendirme, birlikte oyun kurma ve oyun oynama noktasında düzelmesi, anne ve babayla iletişimin daha iyi olması, aileye karşı

sevgi sözcüklerinin daha çok kullanılması; sarılma, öpme gibi sevgisini fiziksel olarak hissettirecek davranışlar sergilemesi, odasına kapanmak yerine, ailesiyle daha çok vakit geçirmek istemesi, oyunlarına diğer aile fertlerini de katmak istemesi gibi ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda; Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin, çalışma grubundaki çocukların aile ile ilişkilerindeki davranış değişikliklerini olumlu yönde etkilediğini görmekteyiz. Aile ile ilişkiler alt temasındaki bu davranış değişikliklerinin ev ve aile özsaygı düzeylerini de olumlu yönde etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

Evde Vakit Geçirme

Evde vakit geçirme alt temasında aile ile ilgili şikayetlerde azalma ($f=1$) konusuna da vurgu yapılmıştır.

Evde vakit geçirme alt temasına ilişkin ebeveyn ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Eskiden evde sıkıldığını çok sık ifade ederdi. Evde zaman geçirdiğinde çok mutlu değildi. Eskiden televizyon ve İpad ile çok uğraşırđı. Şimdi onların başında daha az vakit harcıyor. Şimdi daha çok kitap okumaya başladı. Oradaki kahramanlarla kendini kıyaslıyor. Oyuncaklarıyla daha çok oynamaya başladı(E15).

Eskiden sıkıldığını söylerdi ama ablasıyla artık arası daha iyi olduğu için o açığı kapattı (E73).

Evet, eskiden evde sıkıldığını çok söylerdi. Şu anda daha iyi. Sıkıldığında kendi başına bir şeyler bulabilen bir çocuk oldu. Eskiye göre boş zamanlarını daha iyi değerlendiriyor (E25).

Evde boş kalır kalmaz sıkıldığını daha çok söylerdi. Şimdi, sürekli kağıtlarla tasarım yapmak istiyor. Mühendisler gibi sürekli bir şeyler icat etmek istiyor. Şunu şöyle mi yapsak, bundan bu olur mu, şundan şu olur mu? Bunlara zaten çok merakı vardı ama giderek de artıyor (E29).

Eskiden evde yapacak bir şey bulamaz sıkıldığını daha çok dile getirirdi. Odasına kapanır İpad ile oynar, bunun dışında bir şey yapmazdı. Şimdi bizimle daha çok vakit geçiriyor. Televizyon izliyor, resim yapıyor, oyuncaklarıyla oynuyor. Yani illa ki yapacak

bir şey buluyor. Bu sürecin B' ye katkısı çok oldu. Çocuk uyandı sanki. Öğretmeniyle de konuşuyoruz (E50).

Evet, daha önceden çok sıkıldığını söyler evden çıkmak isterdi. Şimdi kendi kendine çok oynamaya, vakit geçirmeye başladı. Kendi kendine odasına girer saatlerce oyuncaklarıyla oynar. Onları konuşturur. Okulda öğrendiklerini bebeklerine yaptırıyor, uyguluyor. Oyun oynatıyor dans ettiriyor. Video klip çekiyor kendini çekiyor oynarken çekiyor (E87).

E. sıkıldığını ifade eder, televizyon tablet başına otururdu. Son zamanlarda istemiyor. Şimdi oyuncaklarıyla daha çok oynuyor. Oyuncaklarına şarkı söylüyor. Şarkı söylüyor (E84).

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çocuklarının evde sıkıldıklarını daha az ifade ettiklerini, bilgisayar ve benzeri elektronik aletlerle vakit geçirmek yerine evde kitap okuyarak, resim çizerek, ders çalışarak, oyuncaklarıyla oynayarak, kendi başına uğraşacak bir şeyler bularak boş vakitlerini daha iyi değerlendiklerini ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda evde vakit geçirme alt temasına ilişkin olumlu gelişmeler olduğunu söyleyebiliriz. Evde daha doğru ve güzel vakit geçirmenin, çocukların ev ve aile özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

4.7.3. Sosyal Özsaygı

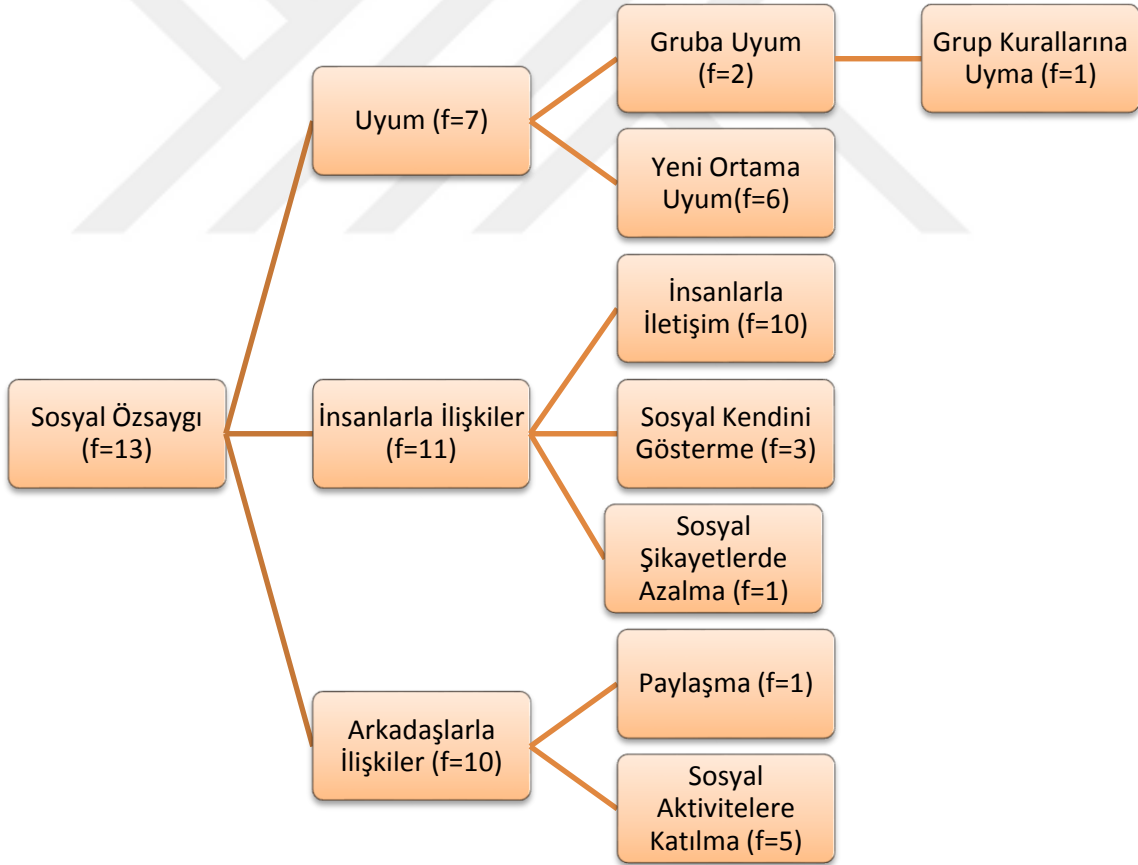
Çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine, Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinlikleri sürecinden sonra, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, özsaygı ölçeğinde yer alan sosyal özsaygı boyutuna etkisine yönelik sorular sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek sosyal özsaygı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 23 ve Şekil 21' de çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveyn görüşlerine göre, sosyal özsaygı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 23.

Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde
Sosyal Özsaygı (f=13)	86,66%	Uyum (f=7)	E(9, 13, 15, 40, 73, 84, 87)	46,66%	Gruba Uyum (f=2)	E(15, 73)	13,33%
					Yeni Ortama Uyum (f=6)	E(9, 13, 40, 73, 84, 87)	40%
		İnsanlarla İlişkiler (f=11)	E(9, 13, 25, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%	İnsanlarla İletişim (f=10)	E(13, 25, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	66,66%
					Sosyal Kendini Gösterme (f=3)	E(13, 25, 40)	20%
					Sosyal Şikayetlerde Azalma (f=1)	E(13)	6,66%
		Arkadaşlarla İlişkiler (f=10)	E(1, 9, 13, 25, 29, 40, 41, 73, 84, 87)	66,66%	Paylaşma (f=1)	E(73)	6,66%
					Sosyal Aktivitelere Katılma (f=5)	E(9, 25, 29, 73, 87)	33,33%



Şekil 21. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Göre Kavram Şeması

Tablo 23 ve Şekil 21' de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveynleri, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çocuklarının sosyal özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş bildirmişlerdir.

Sosyal özsaygı teması (f=13) çerçevesinde; uyum (f=7), insanlarla ilişkiler (f=11), arkadaşlarla ilişkiler (f=10) olmak üzere 3 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Uyum

Uyum alt teması başlığı altında en çok yeni ortama uyum (f=6), daha sonra gruba uyum (f=2) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

Gruba uyum kavramına bağlı grup kurallarına uyma (f=1) durumlarındaki gelişmelere ilişkin vurgu yapılmıştır.

Uyum alt temasını oluşturan ebeveyn ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Hemen uyum sağlayamaz. Önceleri daha zor kaynaşırdı, çekinirdi. Şimdi daha iyi gibi (E9).

Hemen uyum sağlamazdı. Hep karşıdan kabul görmeyi sıcak ilgiyi beklerdi. Ortamda bu olmayınca girişimde bulunmazdı. Şimdi daha iyi gibi. Geçen kahvaltıya gittik orada hemen yeni arkadaşlar edindi, oyun parkında oynadılar. Önceleri bu kadar kolay olmazdı (E13).

Çok çabuk uyum sağlayamazdı. Çekingendi ama şimdi daha rahat gibi. Önceden yeni biriyle tanıştığında arkama saklanırdı şimdi kendini daha rahat tanıtıyor. Bir de bu derste yeni tanıştığı diğer sınıftan arkadaşlarıyla daha samimi oldu, yani yeni arkadaşlıklar edindi (E40).

Hemen sağlayamazdı. Kendine uygun değilse içine kapanır, ortamdan kendini soyutlardı. Ama şimdi bu durumda biraz ilerleme var gibi. Geçen bir arkadaş ortamında kendi yaşıtı olmayan çocuklar vardı. Onlarla tanıştı, oyun kurdu onları oynattı. Eskiden olsa iletişim kurmaz, mızızlanır, sıkılırdı (E73).

Yeni bir ortama girdiğinde hemen uyum sağlayamaz önce biraz gözlemlene süreci geçirirdi. Biraz daha girişken olmaya başladı. Son dönemlerde sınıfa yeni bir arkadaş

geldi. Onunla samimiyet kurdu. Daha iyi ilişkiler içerisinde, daha mutlu gibi. Eskiden olsa bu kadar çabuk kaynaşmazdı (E84).

Normalde çabuk uyum sağlayamazdı. Öyle her ortama uyum sağlayan bir çocuk değildi. Hemen ısınmazdı. Şu anda daha çok uyum sağlamaya başladı. Artık yeni girdiği ortamlar da bile insanlara daha yakın davranmaya başladı. Konuşmaya çalışıyor (E87).

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde, çocuklarının önceleri yeni girdiği ortamda hemen uyum sağlayamayıp karşıdan ilgi ve kabul görmeyi beklerken, şimdi daha rahat, girişken tavırlar sergilediklerini, ortama daha çabuk uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinlikleri sonucunda çalışma grubundaki çocukların uyum alt temasına ilişkin olumlu davranış değişiklikleri olduğunu, bunun da sosyal özsaygıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İnsanlarla İlişkiler

İnsanlarla ilişkiler (f=11) alt teması başlığı altında en çok, insanlarla iletişim (f=10), sosyal kendini gösterme (f=3), daha sonra sosyal şikayetlerde azalma (f=1) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiğine dair görüş belirtilmiştir.

İnsanlarla ilişkiler alt temasını oluşturan ebeveyn ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Önceden insanlara yaklaşma konusunda daha çekingen davranırdı ama şimdi daha iyi (E9).

İnsanlara karşı daha çekingendi ama şimdi daha rahat gibi. Önceden yeni biriyle tanıştığında arkama saklanırdı, şimdi kendini daha rahat tanıtıyor (E40).

Çekingendir, girişken değildir. Ama sanki bu dönem biraz daha konuşkan olmaya başladı. Komşular, büyükler hal hatır sorduğunda cevap veriyor (E50).

Mesela daha önce hiç kimseye yanaşmazdı. Kimseyle sohbeti muhabbeti yoktu, kimseye yaklaşmazdı. Şaka falan yapmazdı. İnsanlara karşı daha ciddiydi. B.'de insan sevgisi yok derdim. Şimdi B.'den beklemediğimiz tavırları sergiliyor. Bir iki aydır insanlara daha çok yaklaşıyor, yakınlık gösteriyor. Konuşmaya çalışıyor. Anneannesine bile bir kere

kendisini öptürmeyen çocuk şimdi ona sarılıyor insanlara yaklaşıyor. Son 1 aydır özellikle (E87).

Yeni tanıdığı biri bir şey sorduğunda cevap veremez, utanırdı. Şimdi bu durumda azalma var (E13).

Eskiden hep arkadaşlarını şikayet eder gelir evde ağlar hep onları suçlardı. Oyunlar için arkadaşlarından ilgi davet beklerdi. İlk adımı hep karşıdan beklerdi ve sanki daha hassas kırılğan bir çocuktü. Şimdi bunlar dengelendi. Şikayetle eve gelmiyor (E13).

Bu dönemde kendisini müzikle fark ettirmeye çalıştığını gördüm. Ben bunu yapabiliyorum, sizin için bunu çalayım, gibi. Bu süreçten sonra arkadaşlarına kendini göstermeye başladı. Ben bunları çalabiliyorum, ben bunları yapabiliyorum gibi. Kendini müzikle ifade etmeye başladı. Her sabah arkadaşlarına ve öğretmenlerine melodika çalmaya başlamış. Çaldığı şarkıları arkadaşlarına hediye ediyormuş. Önceden beri piyana dersleri alıyordu ama bunu pek bize, arkadaşlarına çalmazdı. Şimdi müzik derslerinde melodikasını çalıyor, arkadaşlarına çalıp gösteriyor. Müzik dersinde sürekli parmak kaldırarak, ben de çalmak istiyorum, dermiş. Melodikada, piyanoda öğrendiği şeyleri çalmaya çalışmış. Arkadaşlarıma çalabilir miyim diye katılımları olmuş. Arkadaşlarına ve öğretmenlerine çalmaktan çekinmiyor (E25).

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çocuklarının önceleri insanlara karşı daha çekingen davranışlar sergilerken, şimdi daha konuşkan, rahat tavırlar sergilediğini, sosyal olarak kendini göstermekten çekinmediğini, okul ve arkadaşlarıyla ilgili şikayetlerin azaldığını ifade etmişlerdir.

Bu ifadeler doğrultusunda insanlarla ilişkiler alt temasına ilişkin olumlu davranış değişikliklerinin sosyal özsaygı düzeyini de olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Arkadaşlarıyla İlişkiler

Arkadaşlarıyla ilişkiler (f=10) alt teması başlığı altında en çok sosyal aktivitelere katılma (f=5), ardından paylaşma (f=1) kavramlarına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

Arkadaşlarıyla ilişkiler alt temasını oluşturan ebeveyn ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Arkadaşlarıyla ilişkileri daha olumlu gibi. Paylaşmayı pek sevmeydi, kendi dediği olsun isterdi. Şimdi daha uyumlu (E73).

S. 'de rekabet hırsı vardır. Kendisine bir rakip tutar, o rekabete girdiği arkadaşına karşı davranışı diğer arkadaşlarına göre farklılık gösterebilirdi. Son dönemlerdeki değişikliğe gelirse; daha önce sınıfında karşı karşıya olduğu bir kaç arkadaşı vardı. Onları kıskançlıktan ötürü herhalde rakip olarak görüyordu. Ama şimdi daha iyiler. Bu da herhalde S. 'nin tutumunun değişmesinden kaynaklanıyor (E9).

Oyunlar için arkadaşlarından ilgi davet beklerdi. İlk adımı hep karşıdan beklerdi ve sanki daha hassas, kırılabilir bir çocuktur. Şimdi bunlar dengelendi (E13).

Genelde kendi başına takılan bir çocuk. Çok arkadaşlarının içine karışmazdı. Şu anda daha sosyal bir çocuk gibi davranmaya başladı. Arkadaş ilişkileri daha iyi gitmeye başladı (25).

İ. artık büyüyor mu, ondan mıdır? Eskiye göre arkadaşlarıyla ilişkileri daha iyi. Eskiden hep arkadaşlarını şikayet eder, gelir evde ağlar, hep onları suçlardı. Oyunlar için arkadaşlarından ilgi, davet beklerdi. İlk adımı hep karşıdan beklerdi ve sanki daha hassas, kırılabilir bir çocuktur. Şimdi bunlar dengelendi. Şikayetle eve gelmiyor. Geçen bir grup kız arkadaşıyla dostluk bileklikleri yapmışlar. Arkadaşlarıyla arası iyi olunca okula daha mutlu gidiyor. Motivasyonu arttı (E13).

Yalnız oynamayı sever. Bu aralar arkadaşlarından şikayeti azaldı. Arkadaşları ile ilişkilerinde düzelme var. Bu konuda öğretmenin de şikayetleri azaldı (E1).

Orta halli, çok iyi arkadaşlık kuramazdı. Bu sene arkadaşlık ilişkileri daha iyi gibi. Okulla ilgili, arkadaşlarıyla ilgili şikayetleri azaldı gibi. Arkadaşlarından daha iyi bahsediyor. Özellikle anlaşamadığı arkadaşlarıyla bu etkinlikten sonra daha iyi oldu. Bir de bu derste yeni tanıştığı diğer sınıftan arkadaşlarıyla daha samimi oldu; yani yeni arkadaşlıklar edindi (E40).

Arkadaşlarıyla da mesafeliydi. Daha çok özgüvenli, daha çok arkadaş canlısı oldu. Arkadaşlarıyla yakınlaştı, haşır neşir oldu. Zaten kendisi de müzik çalışmalarını, orda arkadaşlarıyla neler yaptığını anlatıyordu (E87).

Genel olarak herkesi sever ama çok sevdiği, yakın olduğu arkadaşlarını başkasıyla paylaşmaz, onun başkasıyla arkadaşlık yapmasına tahammül edemez onu sadece kendisine ait olarak görür, kıskanır. Bu dönemde farklı arkadaşlarıyla da samimiyet kurmaya başladı. Arkadaşlıkları daha yakın olmaya başladı. Son dönemlerde sınıfa yeni bir arkadaşı geldi; onunla samimiyet kurdu. Daha iyi ilişkiler içerisinde, daha mutlu gibi (E84).

Arkadaşları biraz dışlayıp gruba almadıklarında çok üzülür, içine kapanır. Ama şu aralar daha bir özgüvenli. Geçen dönem ki kaygımdan bahsedeyim. Mesela yıl sonu pikniğimiz oluyordu. H.'nin biraz dışlandığını hissedince anne olarak üzüliyordum tabi. Çünkü idare etmeyi, yönetmeyi severdi. Benim dediğim olsun dediğinde, arkadaşları tarafından kabul edilmeyip dışlanırdı. Ama şu son dönemlerde arkadaşlarıyla arası iyi, bu da beni mutlu ediyor. Çünkü en büyük endişelerimden biri buydu. Şu an iyi, hatta bir grup oluşturular, beş kızlar. Beşi de çok güzel anlaşıyor. Çok da anlatan bir çocuk değil, benim müdahale etmemi istemiyor. Kendi halletmek istiyor. Ara ara soruyorum söylemlerinden de çıkarıyorum bu aralar arkadaşlarıyla arası iyi (E41).

Rahat bir çocuktan ama pek sosyal aktivitelere, okul etkinliklerine, gösterilerine katılmak istemezdi. Şimdi öyle değil. Geçen, koroya seçilmiş, bundan çok mutlu olmuştu (E73).

B. önceden okulun sosyal aktivitelere katılmazdı. Şimdi okulun sosyal aktivitelere çok büyük hevesle katılmak istiyor. Okul gezilerine katılmak istiyor. Hatta son olarak okulla Sivas'a gittiler. Anne Sivas'a gitmek istiyorum dedi ama benim misafirim vardı. Ben gelemem dedim. Arkadaşları ve öğretmenleriyle kendisi gitti geldi. Önceden asla bunu yapmazdı yapamazdı. Kendi başına, biz olmadan bir yere gitmezdi (E87).

Okuldaki aktivitelere katılmak istemezdi pek ama geçen gün, özellikle iyi arkadaşlık yaptığı 3 arkadaşıyla, okulun dans gösterisi için çalışmalarına katılmak istediğini öğretmenine söylemiş. Çok hoşuma gitti (E29).

Rahat bir çocuktan ama pek sosyal aktivitelere, okul etkinliklerine, gösterilerine katılmak istemezdi. Şimdi öyle değil. Geçen, koroya seçilmiş bundan çok mutlu olmuştu (E73).

Arkadaşlarla ilişkiler alt temasına ilişkin ebeveyn görüşlerinde; önceye göre arkadaşlarıyla ilişkilerinin daha iyi olduğu, arkadaşlarına karşı daha olumlu, uyumlu

davranışlar sergilediği, arkadaş ilişkilerinde daha girişken davrandığı, yeni arkadaşlıklara eskiden mesafeli yaklaşırken şimdi daha açık olduğu, arkadaşlarıyla sosyal aktivitelere katılmak istediği gibi ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda; oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların arkadaşlarla ilişkiler alt teması altında davranışlarını olumlu yönde etkilediğini, bunun da sosyal özsaygıyı arttırdığını ifade edebiliriz.

4.7.4. Genel Özsaygı

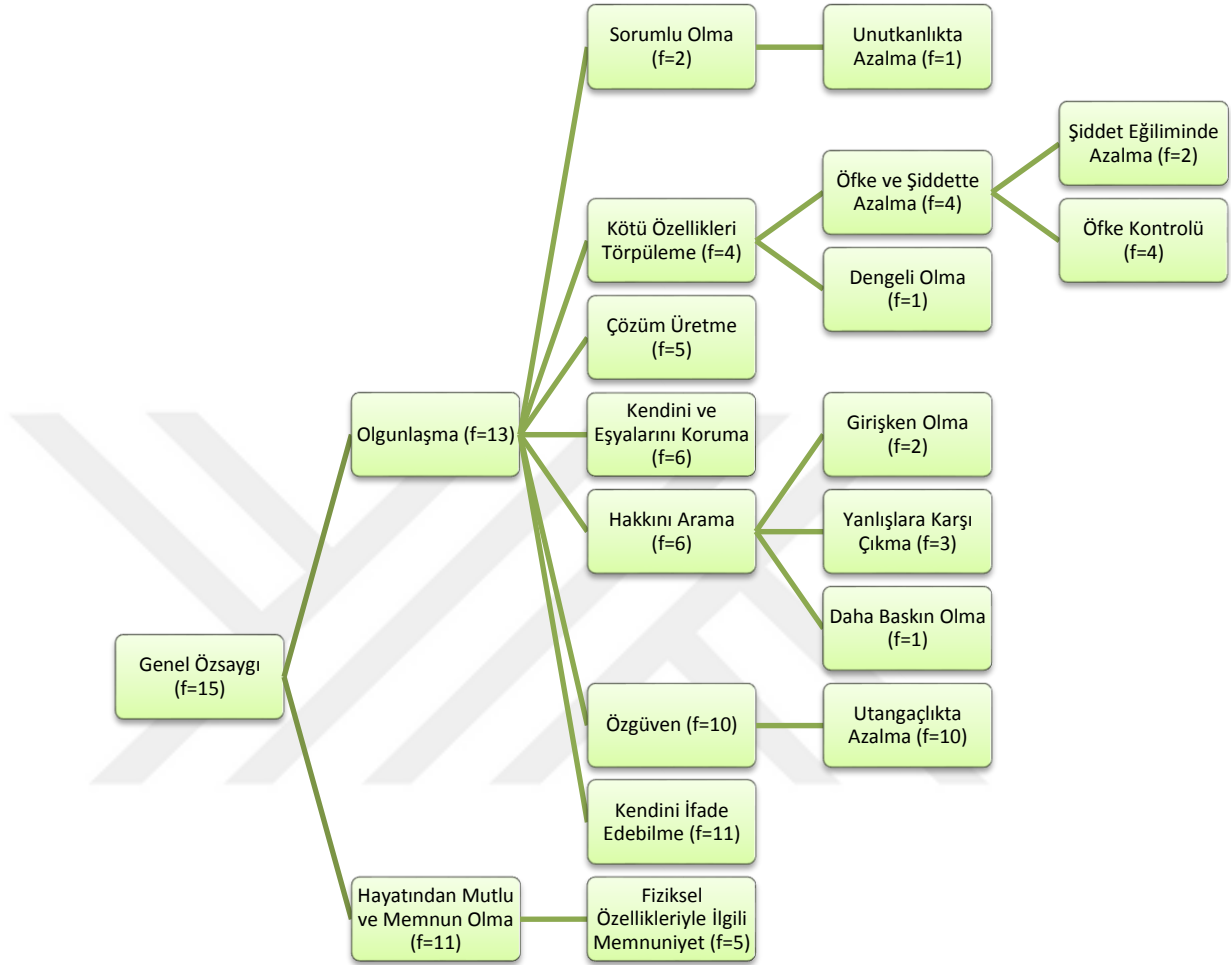
Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ebeveynlerine, oyun dans içerikli etkinlikleri içeren 10 haftalık müzik eğitimi sürecinden sonra, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çocuklarının genel özsaygı düzeyine etkisine yönelik sorular sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek genel özsaygı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 24 ve Şekil 22’ de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ebeveynlerin görüşlerine göre, genel özsaygı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 24.

Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde
Genel Özsaygı (f=15)	100%	Olgunlaşma (f=13)	E(9, 13, 14, 15, 25, 29, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87)	86,66%	Sorumlu Olma (f=2)	E(25, 41)	13,33%
					Kötü Özellikleri Törpüleme (f=4)	E(13, 15, 25, 73)	26,66%
					Çözüm Üretme (f=5)	E(9, 25, 29, 41, 87)	33,33%
					Kendini ve Eşyalanını Koruma (f=6)	E(13, 14, 15, 40, 41, 46)	40%
					Hakkını Arama (f=6)	E(13, 15, 40, 41, 50, 84)	40%
					Özgüven (f=10)	(1, 9, 13, 25, 29, 40, 41, 50, 84, 87)	66,66%
					Kendini İfade Edebilme (f=11)	, 13, 15, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87,	73,33%
		Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=11)	E(1, 15, 25, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%	Fiziksel Özellikleri ile İlgili Memnuniyet (f=5)	E(1, 15, 25, 29, 87)	33,33%



Şekil 22. Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çalışma Grubundaki Çocukların Genel Özsayı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 24 ve Şekil 22'de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynleri, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çocuklarının genel özsayı düzeylerinde olumlu yönde etkileri olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Genel özsayı teması (f=15) çerçevesinde; olgunlaşma (f=13), hayatından mutlu ve memnun olma (f=11) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Olgunlaşma

Olgunlaşma alt teması başlığı altında; kendini ifade edebilme (f=11), özgüven (f=10), hakkını arama (f=6), kendini ve eşyalarını koruma (f=6), çözüm üretme (f=5), kötü özelliklerini törpüleme (f=4), sorumlu olma (f=2), farklı bakış açısı kazanma (f=1) kavramlarını sıralayabiliriz. Ebeveynlerin çalışma grubundaki çocuklarının genel özsaygı düzeylerine ilişkin ifadelerinde, olgunlaşma alt teması başlığı altında bu kavramlara vurgu yapılarak, çocuklarının bu konularda ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir.

Sorumlu olma kavramına bağlı olarak unutkanlıkta azalma (f=1) davranışına ilişkin vurgu yapılmıştır.

Kötü özellikleri törpüleme kavramı altında; şiddet eğiliminde azalma (f=2), öfke kontrolü (f=4) gibi öfke ve şiddet davranışlarında azalmanın (f=4) görüldüğü, daha dengeli olma (f=1) gibi davranışların gözlemlendiğine dair ifadeler vardır.

Hakkını arama kavramı, girişken olma (f=2), yanlışlara karşı çıkma (f=3) ve daha baskın olma (f=1) gibi konularına vurgu yapılarak ifade edilmiştir.

Özgüven kavramı, utangaçlık davranışındaki azalma (f=10) konusuna vurgu yapılarak açıklanmıştır.

Olgunlaşma alt temasını oluşturan ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Artık kesinlikle daha rahat. Utangaçlığı, çekingenliği azaldı. Duygularını içine atardı. Şimdi biraz daha dile getirmeye, konuşmaya başladı. Bir sorun olduğunda söylemezdi, içine kapanırdı. Artık biraz da olsa dile getirip anlatıyor. Dediğim gibi genel anlamda E.'de benim her türlü eksik gördüğüm yönleri bu sene değişti ve olumlu gelişme gösterdi. Ben bu dersten sonra açıkçası E.'nin daha da olgunlaştığını düşünüyorum. Ben çok memnundum bu çalışmadan E.'de çok seviyordum. Yani hep olsun istiyorum. Eğleniyor, mutlu oluyor, kendine güven duyuyor en önemlisi çünkü kendisini ifade ediyor. Devam etsin çok isterim (E29).

Eskiden sıkıntılarını ağlayarak anlatırdı. Daha içine kapanıktı. Şimdi daha rahat konuşuyor. Belki de okulda hakkını arayamadığı için evde öfkelenir ağlardı. Şimdi daha rahat (E13).

Bir şey istediği zaman genelde mızızlanarak, aksi davranarak isterdi. Ama bu son zamanlarda daha rahat konuşuyor, isteklerini konuşarak dile getiriyor. Derdini daha rahat anlatıyor, sıkıntılarını kendisi çözüm yolları arıyor. Okulu, arkadaşlarını, arkadaşlarıyla ilişkilerini daha çok anlatıyor. Bu anlamda son dönemlerde daha çok büyüdüğünü olgunlaştığını hissediyorum (E9).

Genelde kızarak anlatırdı. Daha panikti. Şimdi çok sakin anlatıyor. Daha sakin kendini ifade etmeye başladı. Bazı şeyleri içinde tutardı ama şimdi hepsini bana dile getirmeye çalışıyor (E25).

Kendini anlatma davranışları konusunda kendini anlatamazdı, arkadaşları ile kavga ettiğinde kendini savunamazdı, derdini ağlayarak anlatırdı, okulla ilgili hiçbir şey anlatmazdı. Ben okulla ilgili hiçbir olayı bilmezdim. Şimdi hakkını daha iyi savunuyor öğretmenine derdini anlatabiliyor bana söylüyor (E15).

İsteklerini ağlayarak anlatırdı. E. , okulda arkadaşlarının, öğretmenlerinin yanında ağlamaz ama evde ağlardı; bir şeyi yaptırmak istiyorsa özellikle. Ama son zamanlarda daha ısrarcı. Bir şey istiyorsa konuşarak ısrar etmeye başladı. Bizi konuşarak ikna etmeye başladı. İsteklerini daha rahat ifade etmeye başladı (E84).

Daha içe kapanıktı. Derdini anlatmak yerine ağlardı, bu da beni çok üzerti. Şimdi konuşmaya başladı. Bana sıkıntılarını ya da mutlu olduğu bir şeyi, duygularını daha rahat ifade etmeye başladı (E50).

Kendini ifade etme durumu ortama bağlı; bazen çok huzursuz olur hiçbir şey söylemez, bazen de çok iyi ifade ederdi. Bu dönemde çok rahatlardı. Nerede olursa olsun daha rahat konuşmaya başladı. Utangaçlığı geçti gibi. Okulla ilgili her şeyi benimle paylaşmaya, sıkıntılarını daha rahat anlatmaya başladı. (E40).

İnanın değişti. Güzel bir gelişme oldu H.'de. Daha bir mutlu. Beni bazen söylemleriyle, kurduğu cümlelerle ya da sorumluluklarıyla şaşırtıyor. Bunu son bir kaç aydır sadece ben değil etrafında yaşayan yakın çevre de fark ediyor. En önemlisi kendini daha iyi ifade edebiliyor. İyi ifade edebildiğinde daha neşeli oluyor.

Önceden sadece annesine anlatırdı. Utangaçtı. Herkesin yanında konuşmazdı. Şimdi çok daha rahat. Kendine güveniyor. Sevincini belli edebilen bir çocuk olmaya

başladı. Önceden hiçbir şeye mutlu olamayan bir çocuktü. Şimdi daha konuşkan olmaya başladı. Gerçekten artık hiç çekinmesi yok. Dans etmeye başladı artık, herkesin yanında dans edebiliyor. Herkesin yanında konuşabiliyor. Şimdi çok daha rahat kendini ifade edebiliyor. İnternette şarkı açıp oynuyor. Başkalarından çekinmiyor. Yani o kadar özgüven sahibi oldu (E87).

Özellikle 4 yaşına kadar çok utangaçtı. Bu daha sonraki yıllarda azaldı ama utangaçlığı vardı yine de. Biz de çok korumacı davrandık herhalde. Bu eğitim sürecinden sonra çok rahatladı, değişti. Hareketleri rahatladı gibi, özellikle toplum içinde kalabalıkta konuşmaktan çekinmiyor (E40).

Genellikle utangaçtı. Çok rahat davranışlar sergileyemezdi. E. bir özgüven kazanmış. Bizim yanımızda çok rahat şarkı söylüyor dans ediyor daha önceleri bunu yapamazdı. Herkesin ortasında rahatça şarkı söylüyor. Anneannesine gidiyoruz mesela, anneanne sana bir şarkı söyleyeyim mi, diyor. Kesinlikle özgüveninde bir artış var. Biz sebebi ne olabilir diye düşünürken sonradan öğrendik bu çalışmanın olduğunu. Özgüveni arttı. Özgüveninin kazandırıldığını, bir şeyleri kazandığının biz farkına vardık zaten. Başkalarının yanında şarkı söylemezdi, bizim yanımızda da söylemez zaten. Şimdi dediğim gibi çok rahat. Kendini çok iyi ifade etmeye başladı. Bu gelişmeleri son bir ayda yaşadık. Sebebini merak ediyorduk. Sayenizde öğrenmiş olduk (E84).

Eskiden çekingenliği vardı. Kendi kabuğundaydı. Dışarıda daha çekingendi. Şimdi daha rahat. Yaptığı hatadan utanıyor ama hata yoksa çekinmeden konuşuyor. Şimdi kesinlikle daha rahat. Evde dans ediyor; kendi yapsa neyse, bütün aileyi de katıyor. Eskiden olsa bizim yanımızda çekinirdi... (E41).

Bir sıkıntısı olduğunda hiç bir şey yapmaz, oturur ağlardı. Ama şimdi daha çok çözmeye çalışıyor. Abla gel diyor şu konuda kötüyüm mesela matematik konusunda kötüyüm gel bana göster. Ağlamak yerine daha çok bilinçlendi, kendi kendine çözmeye çalışıyor (E87).

Bir sorunla karşılaşır karşılaşmaz hemen benden yardım ister, çözüm üretmeye çalışmazdı. Bu konuda iyi gözlem yaptığımı düşünüyorum. Çocukta çözülme oldu sanki. Ciddi anlamda değişiklik var. Kendi başına çözüm üretmeye başladı (E25).

Çözümlerinde de büyük değişiklik var. Problem çözerken farklı yolları da denemeye başladı. Çözüm üretme konusunda daha yaratıcı olmaya başladı (E41).

Çok da kendini korumaz. Çok da hareketli olduğu için kendisini ya da eşyalarını koruyamaz. Ama sanki biraz daha duruldu gibi. Olgunlaşmaya başladı (E14).

Kendine hiç dikkat etmezdi. Kendini koruyup kollayan bir çocuk değildir. Yaptığı hareketin neyi doğuracağını hesaplamazdı. Disleksiyle hiperaktivite olan çocuklarda bu olurmuş. Düz yolda yürürken düşen bir çocuktur. Çok dikkat eksikliğimiz vardı. Ama şimdi bu konuda da gelişmeler olduğu için, dikkat toplama noktasında, eski yaşadığımız kazaları işte düşme kalkmaları eskisi kadar sık yaşamıyoruz (E15).

Maalesef kendini koruma konusunda hassas değildi. Küçük kardeşi var. O daha çok kendini koruyup kollar. Önceden çoğu zaman, oynarken kıyafetleri ayakkabısı yırtılırdı. Muhtemelen bu oyun oynarken çok fazla itiş kalkış olduğunu gösteriyor. Ama artık bu yok. Herhalde daha temkinli oynuyor. Daha önce kendine çok zarar verirdi. Bir yerleri yaralanıyordu çok sık. Bu konuyla ilgili öğretmeniyile çok görüştük. Sizin söylediğiniz zaman aralığında böyle şeyler yaşamadık bu durumda düzelme var (E46).

Eşyalarıyla ilgili, eşyalarını unutmayla ilgili, dağınıklık gibi sıkıntıları vardı, bu azaldı (E25).

Daha önceden hadi H. ders, hadi H. ders saati, hadi H. ders vakti, ödevler bitti mi demiyorum artık. Ekim sonu kasım başından beri ben bunu demiyorum artık. Hatta çok değil iki gün önce okula gelmedi ders yapmasa da olur, okulun son haftası dedim ama H. , 5.30 gibi anne hadi gruba yazalım ve ödevlerimi alıp yapayım dedi. Sorumluluklarını almaya başladı. Önceleri benim itmemle gidiyorduk ama dediğim gibi, bu son zamanlarda buna gerek kalmadı. Oyununu çok güzel oynuyor ama sabah okuluna gelecekte o sorumluluğunu yapmadan gelmiyor. Sorumlulukları çok arttı. Büyüdü H. bu son dönemde (E41).

E. özverilidir, fedakardır arkadaşlıklarında. Mesela grup oyunlarında ebe olunacak ebe oldu diyelim bir kere, diğer arkadaşları ebe olmak istemedi diyelim, oyun devam etsin diye onların yerine de ikinci kez ebe olur, itiraz etmezdi. Şimdi öyle olmadığını görüyorum. Kendi hakkını savunuyor sonuç ne olursa olsun (E84).

E.'nin liseye giden abisi ve ablası var. E.'ye karşı biraz baskınlardı. Fakat son zamanlarda E. aile içinde daha baskın olmaya çalışıyor. Israrcılığı var. Bana da saygı duymalısınız, benim de isteklerimi yapmalısınız, benim dediğim de olmalı gibi... Mesela ben eğitimdeydim 15-20 gün önce; babasıyla birlikte hamburger yemek istiyor. Ablasını da alıyorlar hamburgerciye gidiyorlar (babası çok şaşırarak anlattı), çok kalabalık. Ablası; baba yarın gelelim hem annem de gelmiş olur çok kalabalık, beklemeyelim diyor. Arabaya geliyorlar, E. ağlamaya başlıyor. Babası; çok kalabalıktı, neden ağlıyorsun diye sorduğunda, - Hayır, aslında hamburgerciye gitmeyi ben istedim. Benim, hamburger yiyip yememem problem değil. Oranın kalabalık olduğunu ve yarın annemle gelip gelmemek istediğini benimle paylaşmalıydın. Bana da sormalıydın, bana da saygı duymalıydın. ... Babası bu durumda çok şaşırmış, özür dilerim, haklısın. Sadece ablana değil keşke sana da sorsaydım demiş. Sadece ablana sorarak geri döndüm, keşke sana da sorsaydım. - Bana da sorsaydın zaten ben de oturmayalım çok kalabalık derdim ama bana da sormalıydın benim de fikrimi almalıydın, çünkü ben de bu ailenin bir bireyiyim. Bizim çok hoşumuza gitti. Babası nasıl da özgüvenli nasıl böyle haklarını koruyor. Çok mutlu olduk. Bu çok güzel bir şey... (E84).

Ama son bir iki aydır daha gelişim gösterdiğini söylüyor öğretmenimiz. Parmak kaldırma konusunda daha ısrarcı olduğunu söylüyor. Yani E.'nin bu dönemde en önemli gelişmesi özgüveni ve ısrarcılığı arttı. Hakkını arıyor yani (E84).

Biri zarar verdiğinde karşılık veremez, öğretmene söylerdi. Ama son dönemlerde bu konuda da değişim gördük. Kendini savunma konusunda değişiklikler oldu. Kendine zarar vermek isteyen arkadaşlarından, kendini koruyup savunmaya başladı. H. evin küçüğü, hep küçüktü hiç büyümüyordu; en azından benim gözümde. Ama bu dönem H. büyüdüğünü gösteriyor bana. Konuşmalarıyla, tavriyla, kendini korumasıyla...(E41).

Abla ve abisi Z.' ye çok müdahale ederlerdi, Z.' nin pek sesi çıkmazdı. Ben onlara kızar, Z.' yi korurdum ama şimdi artık kendisine laf söyletmiyor. Geçen abisine diklendi, çok hoşuma gitti. Haklarını daha çok korumaya başladı gibi (E40).

Önceden öğretmeninden korkup çekiniyordu ama şimdi haksız da olsa kendini savunuyor. Kendini daha net ifade etmeye başladı. Daha rahat konuşuyor. En basit örnek Makbule öğretmendir. Biz Makbule öğretmen dediğimiz zaman bitmiştir; yapılmayacak hiç

bir sorumluluk yoktur. Geçen gün sorumluluğunu unutup eve geldiğinde Makbule Hocasıyla konuştuk; sınıfta öğretmenine kendini savunmuş, grupta eksik bilgi verdiler ben ne yapabilirim diye. Daha önceleri asla öğretmenine haklı da olsa cevap veremezdi. Bunu artık bana karşı da yapıyor. Normalde benden de korkar, çekinirdi. Hakkını savunmaya başladı. Daha düzgün cümleler kuruyor. Özgüvenini çok kazandı (E41).

Kendini fiziksel olarak korurdu ama hakkını arayamazdı. Eve gelir şikayet eder, ağlardı. Şimdi hakkını arıyor, kendini savunuyor. Mesela sınıfta buna sürekli sataşan ortada hiçbir şey yokken gelip vuran bir arkadaşı vardı. Geçenlerde ona karşılık vermiş, öğretmenlere şikayet etmiş. Açıkçası hoşuma gitti (E13).

Evet, daha utangaç, içine kapanıktı. Yeni tanıdığı biri bir şey sorduğunda cevap veremez utanırdı. Girişken değildi. Şimdi öyle değil (E13).

Çekingendi, girişken değildi. Utangaçtı. Şimdi bunu da biraz olsun aştık. Başkalarının önünde konuşamazdı. Ama sanki bu dönem biraz daha konuşkan olmaya başladı. Komşular büyükler hal hatır sorduğunda cevap veriyor. Derste tahtaya çıkmak istemezmiş, parmak kaldırıp derse katılmamış ama şimdi öğretmeni bu konularda çok olumlu gelişmeler olduğunu söylüyor. Özgüven kazandı sanki (E50).

Sakin bir çocuk olduğu için kendine zarar verecek şeyleri de yapmaz. Ama kavga ve sataşma durumlarında sessiz kalır kendini savunup korumazdı. Şimdi öyle değil, karşılık vermeye başladı. Bu da beni ve öğretmenini şaşırtıp sevindiriyor (E50).

Ç'nin dilinden anlamak önemli. Ç'nin üstüne gidip de inatlaştığınız zaman tamamıyla öfkesini kontrol edebilen bir çocuk değil. Kendisi de bunu söylüyor. Bu benim için, ablası için, arkadaşları için geçerli. Bu sön dönemlerde önceki zamana göre bunu minimuma düşürdü. Haftada 4 iken biz bunu 15 günde bir yaşıyoruz. Bu bizim için çok ciddi bir zaman kıstası ve düzelme. Gerçekten çok hırçın bir çocuktü, daha çok uysallaştı. Bu süreçten sonra daha fazla olgunlaştı. Yaşadığı bu sıkıntılı davranışlarda ciddi oranda azalma var bunu kendisi de ifade ediyor zaten (E15).

Aslında arkadaşlarıyla daha çok kavga ederdi. Şiddet vardı. Ama şimdi azaldı. Derdini daha iyi anlatmaya başladı. Dediğim gibi, eskiden arkadaşlarıyla kavga ederdi, şiddete başvururdu. Şimdi konuşarak derdini anlatıyor. Kızdığı arkadaşına tavır koyuyor (E73).

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çocuklarındaki utangaç davranışların azaldığını, davranışlarının daha bir özgüvenli olduğunu, duygularını içine atmayıp daha rahat ifade ettiklerini, isteklerini ağlayarak ya da mızımızlanarak ifade etmek yerine gerekçeleriyle isteyerek, ısrar ederek anne ve babayı ikna etmeye çalıştıklarını, eskiden sorunlar karşısında pes edip ağlarken, şimdi kendi başına ya da aileden yardım isteyerek çözüm üretmeye başladıklarını, ağlayarak, kızarak ya da daha panik biçimde derdini anlatmak yerine; daha düzgün ve anlamlı cümleler kurarak kendilerini daha iyi, etkili ve rahat ifade ettiklerini, kendini ve eşyalarını koruma noktasında sıkıntılı olan çocuklarının kendine ve eşyalarına zarar verici davranışlardan kaçınarak daha kontrollü davrandıklarını, arkadaşlarıyla bir sıkıntısı olduğunda ağlayarak, kavga ederek ya da şiddete başvurarak kendini savunmak yerine konuşarak, hakkını arayarak kendini daha doğru savunduğu, bu konularda daha rahat derdini anlattığı, otorite karşısında çekingen davranmadığı ve hakkını savunmaktan çekinmediğini ifade etmişlerdir.

Utangaç davranışlar gözlemledikleri çocuklarında bu davranışların azalıp daha özgüvenli davrandıklarını ve kendilerini daha çok ifade ederek yanlışları düzeltme konusunda (derste öğretmenin veya arkadaşlarının) tereddütsüz söz aldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubundaki çocukların olgunlaşma alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsaygı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Hayatından Mutlu ve Memnun Olma

Hayatından mutlu memnun olma (f=11) alt teması başlığı altında; fiziksel özellikleri ile ilgili memnuniyet (f=5) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiğine dair görüş belirtilmiştir.

Hayatından mutlu ve memnun olma alt temasını oluşturan ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Aslında çok kolay mutlu olan bir çocuk değildi. Mutlaka şikayet edecek bir şeyler bulurdu. Ama bu aralar daha mutlu gözüküyor. Okulla ilgili memnuniyetsizlikleri de azaldı sanki (E1).

B. çok küçükken babasını kaybetti. Onun yokluğunu çok hissedip dile getirirdi. Şimdi eskisi kadar bunu dile getirmiyor. İçine daha kapanıktı şimdi daha konuşkan. Daha neşeli gibi. Kendi kendine çok şarkı söylemeye başladı. Biz B.'nin daha önce sesini pek duymazdık. Bu da beni çok mutlu ediyor. Çünkü bir anne olarak B.'nin bu durumu içimi parçalardı (E50).

Bu aralar daha mutlu gibi. Okulda yaptığımız etkinlikleri gelip evde keyifle anlatıyor. Öğrendiği şarkıları söylüyor (E91).

Genelde mutlu bir çocuktuk ama memnuniyetsizlikleri de vardı. Ama bu dönemde özellikle sizin etkinliğinizin olduğu günlerde daha mutlu, memnun görünüyordu. Okulla, arkadaşları ile ilgili şikayetleri azaldı gibi (E73).

Aslında genelde mutlu gözüken bir çocuktur fakat bu dersin olduğu günler okula daha bir hevesli, mutlu gidiyordu. Bu dersin olduğu günler okuldan daha mutlu, keyifli geliyordu (E40).

B.'de ciddi değişiklikler var. B. önceden böyle neşeli, huzurlu değildi. Şu anda daha sevincini belli edebilen bir çocuk oldu. Önceden hiçbir şeyden mutlu olamayan bir çocuktuk. Şu anda en ufak bir şeye bile mutlu olabiliyor (E87).

Evet ama bu dönem içerisinde müzikle uğraştığından beri kesinlikle daha mutlu. Kendisini müzikle ifade edebilmeye başladı. Çok daha neşeli (E25).

Yok, mutsuz bir çocuktuk. Bunu da belli ediyordu, isyanları vardı. Son zamanlarda bunda da çok değişiklikler oldu, artık gülüyor. Ben onun güldüğünü görebiliyorum. Bir anne çocuğunu nasıl güldüğünü bilir, gözünü kapattığı zaman mimiklerine kadar canlandırır. Ama ben Ç.'nin nasıl güldüğünü bilmezdim. Ama Ç. şu an kahkaha atmaya başladı, gülüyor. Şu an mutsuz olabileceği çok şey var ama yemek masasında bir şey anlatırken, ara ara kahkaha atarak anlatıyor, artık benim gözümde bir hayal oluştu (E15).

İnanın değişti. Güzel bir gelişme oldu H.'de. Daha bir mutlu (E41). Benim gözlemediğim; bu derse gelirken çok heyecanlandı, acaba annem izin vermez mi diye çok korktu. Geldiği süreçte de çok mutluydu. Gelmeden önce de zaten istiyordu, severek geldi. Sonrasında da bitince üzüldü. Ama çok güzeldi, çok eğleniyordu, çok mutlu geliyordu eve. Ben de çok mutlu oluyordum. Endişeleri son zamanlarda daha azaldı. Bu sene son

dönemlerde ben E.'nin değiştiğini fark edebiliyorum. Ben çok memnundum bu çalışmadan E.' de çok seviyordu. Yani hep olsun istiyorum. Eğleniyor, mutlu oluyor, kendine güven duyuyor en önemlisi. Çünkü kendisini ifade ediyor. Devam etsin çok isterim (E29).

Boyu ile ilgili biraz sıkıntımız var. Benimle paylaşıyor. Anne ben kısa mıyım gibi. Ama bu dönemde boyuyla ilgili sorular azaldı. Artık bu konuyu düşünmediğini kafasına takmadığını düşünüyorum. Çünkü, ben uzar mıyım, yumurta yersem uzar mıyım, gibi takıntılı cümleleri azaldı, kalmadı (E25).

Tüylerine takılırdı. Bunu üstünden attı. Şimdi kendinden daha emin, memnun diyebilirim. Bir sorun olmadığını düşünüyor (E29).

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri boyunca ve sonrasında, çalışma grubundaki çocuklarının daha neşeli ve hayatlarından mutlu, memnun tavırlar sergilediklerini, etkinliklere hevesle katıldıklarını, her şeyden şikayet eden, mutsuz olarak gördükleri çocuklarının bu dönemde daha olumlu bir tablo çizdikleri, dış görüntüsünden rahatsız olup bunu dile getiren çocuklarının, bu konuda şikayetlerinin azaldığını, kendileriyle daha barışık olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubundaki çocukların, hayatından mutlu memnun olma alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsayı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulguları ve yorumlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır. Sonuçlar alt problemin sırasına göre sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Toplam Özsayıgı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin toplam özsayıgı düzeylerini artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olduğu görülmüştür [$F(1-28)=44,238$; $p<.05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların toplam özsayıgı puanlarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2= ,612$) göre öğrencilerin toplam özsayıgı puanlarına ait varyansın yaklaşık %61'i oyun ve dans içerikli müzik eğitiminden kaynaklanmaktadır. Öntest sonuçlarına göre özsayıgı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(Deney)}= 56$ ve $\bar{x}_{(Kontrol)}= 56,27$] toplam özsayıgı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x}=67,07$ 'ye yükselirken, kontrol grubunda $\bar{x}=52,8$ 'e düşmüştür.

Bu bulgular sonucunda oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çalışma grubundaki çocukların toplam özsayıgı düzeylerini yükselttiğini söyleyebiliriz.

Bulgular sonucunda çalışma grubundaki çocukların özsayıgı puanlarında anlamlı düzeyde artış görülürken, kontrol grubundaki çocukların özsayıgı puanlarının düşmekte olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların özsayıgı puanlarının sontest sonuçlarına göre düşük çıkmasını (Johnson, Christensen 2014:251; çev. Öztürk) olgunlaşma ve test etme başlıkları altında açıklayabiliriz.

Olgunlaşma, zamanla bireylerde meydana gelebilen yaş, öğrenme, bıkkınlık, açlık, yorgunluk gibi fiziksel ya da zihinsel değişimler ile ilgili bir terimdir. Bu tür değişiklikler bağımsız değişkende performans değişikliği yapar.

Test etme ise bir testin ikinci kez uygulanması ile elde edilen katılımcı puanlarında, bu testin önceden de uygulanmış olması dolayısıyla meydana gelen değişiklikleri ifade eder. Katılımcının teste aşına olması sonuçları etkileyebilmektedir.

Diğer bir yönden, Lau-Siu-Chik benlik algısının gelişim aşamalarını ve dönemsel geçiş farklarını inceledikleri boylamsal bir araştırmanın sonuçları bu açıdan oldukça anlamlıdır. Sonuçlar, okul öncesi yaşlarda çocukların genel olarak benlik algısı bakımından oldukça iyimser olduklarını ancak yeterli destek almazlarsa ilköğretime geçişle birlikte benlik algısının zayıfladığını ve hızla bir düşüş eğilimi yaşandığını göstermiştir. Olumlu benlik algısının en hızlı azalışı özellikle ilköğretim birinci sınıfta ve birinci üçüncü sınıflar arasında yaşanmaktadır (Lau-Siu-Chik, 1998: 69-90).

Araştırma sonuçları, kontrol grubuna herhangi bir özsaygı geliştirme programının uygulanmaması, zaten yaşları gereği özsaygı düşüşünün yaşandığı bu doğal süreci desteklemektedir.

5.1.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların genel özsaygı puanlarını artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olduğu görülmüştür [$F(1-28)=8,236; p<.05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların genel özsaygı puanlarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2= ,227$) göre öğrencilerin özsaygı puanlarına ait varyansın yaklaşık %23'ü dans ve oyun içerikli müzik eğitiminden kaynaklanmaktadır. Öntestler itibariyle genel özsaygı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(Deney)}=28$ ve $\bar{x}_{(Kontrol)}=26,80$] özsaygı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x}=32,67$ 'ye yükselirken, kontrol grubunda $\bar{x}=25,07$ 'ye düşmüştür.

Barış (2002), müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerini incelediği çalışmasında, müzik eğitimi alan öğrencilerin benlik tasarımlarını, müzik eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur.

Hylton (1981), koro faaliyetlerine katılan 673 lise öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında koroda şarkı söyleme etkinliğinin öğrencilerin benlik tasarımlarında olumlu yönde etkileri olduğu sonucuna varmıştır. “...müzik tecrübesinden kazanılan kişisel bilgiler, güçlendirilmiş bir kendine değer ve benlik kavramına neden olabilir” demiştir (s.289). Araştırma sonunda koroya katılan grup üyelerinin koro ile ilgili izlenimlerinin oldukça olumlu olduğu ve “kendimi daha iyi tanımama yardımcı oldu, kendimi daha rahat hissetmemi sağladı, kendimle barışık olmama yardımcı oldu” gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Otacıoğlu (2017), profesyonel müzik eğitimi alan; 30' u Müzik Öğretmenliği son sınıf öğrencisi, 20' si konservatuar öğrencisi olmak üzere toplam 50 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin benlik saygı (özsaygı) düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerin genel özsaygı düzeylerinin ortalama özsaygı düzeyinin üzerinde olduğunu tespit etmiştir.

Literatürde yer alan benzer çalışmalar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir denilebilir.

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri; grup çalışmaları, şarkı söyleme, dans etme, oyun oynama, elementer çalgıların kullanımını içeren, hareket temelli, çocuğun kendini ifade edebilecek ortamı sağlayarak kendini ifade edip gerçekleştirmesine, ön planda olmasına olanak sağlayan, grup etkinlikleri ve görevleri ile arkadaşlarıyla olan iletişimin artmasına imkan tanıyan bir programdır.

Çocukların genel özsaygısına ilişkin nicel sonuçları nitel veriler desteklemektedir. Çalışma grubuna 10 Hafta boyunca uygulanmış olan bu etkinlikler sonucunda alınan ebeveyn ve öğretmen görüşleri, çocukların genel özsaygı boyutunda olumlu gelişmeler sağlandığı yönündedir.

Çalışma grubundaki çocukların genel özsaygı boyutuna ilişkin görüşmelerde, ebeveynlerin tamamı (f=15), öğretmenlerin tamamına yakını (f=14) olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerde olgunlaşma teması altında, farklı bakış açısı kazanma,

sorumlu olma, kötü özelliklerini törpüleme, çözüm üretme, kendini ve eşyalarını koruma, hakkını arama, özgüven kavramlarıyla; hayatından mutlu memnun olma teması altında, kendisiyle barışık olma, hareketli olma, kendini ifade edebilme, fiziksel özellikleri ile ilgili memnuniyet kavramlarıyla açıklanarak bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

5.1.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların sosyal özsaygı puanlarını artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olmadığı görülmüştür [$F(1-28)=3,023$; $p>.05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çocukların sosyal özsaygı puanlarını anlamlı düzeyde artırmadığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2= ,097$) göre öğrencilerin sosyal özsaygı puanlarına ait varyansın yaklaşık %10'u dans ve oyun içerikli müzik eğitiminden kaynaklanmaktadır. Öntestler itibariyle sosyal özsaygı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(Deney)}=9,2$ ve $\bar{x}_{(Kontrol)}=9,6$] özsaygı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x}=11,46$ 'ya yükselirken, kontrol grubunda $\bar{x}=9,87$ 'ye yükselmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların sosyal özsaygı düzeylerini anlamlı düzeyde arttırmadığı söylenebilir.

Bu yaş grubundaki çocukların özellikle akranları, ailesi ve öğretmenleriyle ilişkileri sosyal özsaygı boyutunu etkilemektedir. Deney grubundaki öğrenciler, farklı sınıflardan daha önce çok fazla iletişim halinde olmadıkları bir grupla çalışmayı yürütmüşlerdir. Çalışma grubu için oluşturulan sınıfla sadece haftada 2 gün 2 ders saati iletişim içinde olabilmişlerdir. Buradaki grup çalışmaları ve yeni kurulan arkadaşlık ilişkileri sadece çalışma saatleriyle sınırlı kalmıştır. Kendi sınıfında ise sosyal özsaygı boyutunu oluşturan arkadaşlık ilişkileri ve öğretmenlerle iletişimi çalışma saatlerine göre önceki rutiniyle yoğun olarak devam etmiştir. Çalışma sadece deney grubunu kapsadığı için, bu çocukların sosyal çevrelerine herhangi bir etkisi olmamıştır. Fakat nitel bulgular deney grubundaki çocukların sosyal özsaygılarının arttığı yönündedir. Buradan anlaşılacağı üzere ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre deney grubundaki çocukların sosyal davranışlarında olumlu yönde gelişme gözlemlenmiştir. Fakat araştırmanın nicel boyutu bireyin kendi algısına göre

özsaygı düzeyini ölçmektedir. Kişi çevresinden gördüğü davranışlar ve değerlendirmeler ile kendi özsaygı düzeyini belirlemektedir. Deney grubundaki öğrencilere göre çevresinden algıladığı sosyal özsaygı boyutunda anlamlı sayılabilecek bir değişim gözlenmemiştir.

Özsaygı gelişiminde, bireyler arası ilişkilerin kalitesi ve çocuğun çevresindeki kişilerin davranışlarını algılama biçiminin etkili olduğu ileri sürülmektedir. Rogers, bireylerin dış dünyaya uyumlarını sağlayan kendilerine ait bir öz imaj geliştirdiklerini belirtir. Rogers' a göre bu imaj, çevre ile etkileşim sonucunda ortaya çıkar. Çevreden gelen olumsuz tepkiler bireyin kendine ilişkin yeterlilik ve değerlilik yargılarını etkiler. (Güçray,1993:60).

5.1.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerin ev ve aile özsaygı puanlarını artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olmadığı görülmüştür [$F(1-28)=,668$; $p>.05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin ev ve aile özsaygı puanlarını anlamlı düzeyde artırmadığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2= ,023$) göre öğrencilerin ev ve aile özsaygı puanlarına ait varyansın yaklaşık %3'ü dans ve oyun içerikli müzik eğitiminden kaynaklanmaktadır. Öntestler itibariyle ev ve aile özsaygı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(Deney)}=11,06$ ve $\bar{x}_{(Kontrol)}=11,20$] ev ve aile özsaygı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x}=10,40$ 'a düşerken, kontrol grubunda $\bar{x}=9,73$ 'e gerilemiştir.

Bu bulgular doğrultusunda oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların ev ve aile özsaygı düzeylerini anlamlı düzeyde arttırmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada çalışma grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına göre ev ve aile özsaygısıyla sosyal özsaygı düzeylerinde anlamlı bir gelişme görülmemiştir.

Bu bağlamda ev ve aile özsaygı düzeylerinde herhangi bir ilerleme görülmeyen çalışma grubu öğrencilerinin, sosyal özsaygı düzeylerinde ev ve aile özsaygı düzeyiyle etkileşim içerisinde olarak gelişme göstermediğini söyleyebiliriz.

Ev ve aile özsaygısıyla sosyal özsaygı düzeylerine ait sonuçlar paralellik göstermektedir. Literatür tarandığında, ev ve aile özsaygısıyla sosyal özsaygının birbirini etkilediği, ev ve aile özsaygısı düşük olan çocukların sosyal özsaygılarının da düşük olduğu görülmektedir.

Özsaygı gelişimi çocuğun ilk sosyal çevresi olan ailesiyle etkileşimi sonucunda oluşmaya başlar. Çocuğa karşı olumlu ebeveyn tutumları, özellikle anne sevgisinin doyurucu düzeyde olması çocuktaki ilk benlik kavramının sağlıklı olmasını, bunun sonucunda da kendini sevmeye değer görerek sosyal özsaygılarının olumlu gelişim gösterdiğini söylenebilir.

Ülküer ve Boz (1988:57)' a göre; Bireyin içinde doğup büyüdüğü çevreden birincisi ve en önemlisi aile çevresidir. Ailenin sağlamış olduğu öğrenme yaşantıları ve sunduğu modeller, çocuğun önemli sosyal davranış ve değerler geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Ailede küçük yaşta edinilen deneyimlerin özsaygı üzerindeki etkilerinin önemli olduğu, özsaygının kişiler arası ilişkiler sürecinde oluştuğu, ailenin de bu konuda merkez olduğu ileri sürülmektedir (Coopersmith, 1974; akt. Çetin, 2018).

Nitel bulgular, öğretmen görüşlerine göre nicel bulguları destekler niteliktedir. Fakat ebeveyn görüşlerinde, çocuklarının ev ve aile özsaygı düzeylerinin yükseldiğini gösteren ifadeler yer almaktadır. Bunu da çocukların genel, akademik ve toplam özsaygı düzeylerinin artışı sonucundaki olumlu davranış değişikliklerine bağlayabiliriz. Ebeveynlerin çocuklarında gözlemediği bu davranış değişikliğini, çocuklar aileyle etkileşim düzeyinde algılayamadıkları için, kendi algılarına göre ev ve aile özsaygı düzeylerinde artış görülemediği.

Ev ve aile özsaygı düzeyindeki olumlu gelişim için aile yapısı, ebeveyn ve diğer aile fertlerinin çocukla karşılıklı olumlu iletişimi önemlidir. Bu çalışma programında sadece çocuğa yönelik bir çalışma programı uygulandığı için, aileye göre çocuğun davranışlarında olumlu gelişmeler olsa da, ebeveyn ve diğer aile fertlerinin davranışlarını etkileyecek herhangi bir müdahale olmamıştır.

Bu da ev ve aile özsaygısı düzeyinde ailenin rolünün önemini göstermektedir.

5.1.5. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin akademik özsaygı puanlarını artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda, Ölçüm*Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olduğu görülmüştür [$F(1-28)=27,538$; $p<.05$]. Buradan hareketle oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların akademik özsaygı puanlarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Hesaplanan kısmi Eta kare değerine ($\eta^2= ,496$) göre öğrencilerin akademik özsaygı puanlarına ait varyansın yaklaşık %50'si oyun ve dans içerikli etkinliklerden kaynaklanmaktadır. Öntestler itibariyle akademik özsaygı düzeyleri benzer olan öğrencilerin [$\bar{x}_{(Deney)}=7,73$ ve $\bar{x}_{(Kontrol)}=8,66$] akademik özsaygı düzeyleri deneysel işlemin ardından deney grubunda $\bar{x}=12$ puana çıkarken, kontrol grubunda $\bar{x}=7,2$ 'ye gerilemiştir. Bu bulgular doğrultusunda oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çocukların akademik özsaygı düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığı söylenebilir.

Öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda elde edilen nitel bulgular, nicel bulguları desteklemektedir.

Aileden sonra çocuğun gelişiminde önemli etkisi olan diğer bir sosyal çevre de okuldur.

Okul, planlı ve programlı etkinlikleri sayesinde bireyin sosyal gelişimine, kendini tanımasına, gelişimine ve kendini gerçekleştirmesine zemin hazırlar. Okulun üyesi olmak için belli şartları yerine getirmek ve belli özelliklere sahip olmak gerekir. Etkinlikler tesadüfi değil, amaca yönelik olduğu için planlı ve programlıdır. Okuldaki bütün çabaların sonunda başarı ya da başarısızlık kavramları ortaya çıkar. Okuldaki başarı ya da başarısızlık ve de başarı ve başarısızlığın bireyin kendisi ve çevresince algılanış biçimi, direkt olarak bireyin akademik benlik kavramının oluşumuna etki etmektedir. Başarısızlıkları öğretmenleri tarafından amansızca eleştirilen ya da cezalandırılan ve başarı için gerekli zaman tanınmayan öğrenciler, olumsuz bir akademik benlik kavramı geliştirdikleri gibi, okula olan ilgilerini de yitirmeye başlamaktadırlar (Kenç, Oktay, 2002:74)

Reddy (1978), öğrencilerinin benlik kavramları ile okul ilgileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 30' u kız 40' ı erkek olmak üzere toplam 70 öğrenci üzerinde yapmış

olduğu araştırmada, öğrencilerin okul ilgileri ile benlik kavramları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır (Kenç, Oktay, 2002:74).

Yapılan araştırmalar, okuldaki eğitsel etkinliklerin yanı sıra okul içi ilişkiler, okula ilgi, başarı beklentisi gibi benlik, benlik saygısı (özsaygı) ve akademik benlik saygısı kavramını etkilediğini açığa çıkarmıştır (Kenç, Oktay, 2002:74).

Tezel (1987) "İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı üzerine Etkisi" konulu yüksek lisans tezinde, 47' si erkek, 63' ü kız olmak üzere toplam 110 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, benlik algıları olumlu olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yüksek; benlik algıları olumsuz olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini düşük bulmuştur.

Yavuzer (1989) "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi" konulu çocuk sağlığı ve bilim uzmanlığı tezinde, benlik kavramları olumlu olan, bunun sonucunda özsaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının yüksek olduğu; benlik kavramları olumsuz olan, bunun sonucunda özsaygı düzeyleri düşük olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının düşük olduğu bulgularından yola çıkarak, olumlu benlik algısının akademik başarı düzeyini arttırdığı sonucuna varmıştır.

Çalışma grubunda çocukların genel özsaygı ve toplam özsaygı puanlarındaki anlamlı düzeydeki artış bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Çalışma grubundaki çocukların toplam ve genel özsaygı düzeylerindeki anlamlı artışın, akademik özsaygı düzeylerini de olumlu yönde etkilediğini söylenebilir.

Nitel bulgularda yer alan öğretmen ve ebeveyn görüşleri de bu bilgileri destekler niteliktedir. Öğretmenlerin tamamına yakını (f=14), ebeveynlerin ise tamamı (f=15), akademik başarı, akademik motivasyon ve gayret alt başlıkları altında çocuklarındaki okul memnuniyeti, akademik olarak aileden yardım isteme, ödev yapma, akademik ilgi ve akademik katılım konularıyla ilgili olarak akademik özsaygılarının geliştiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.1.6. Oyun Ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çalışma grubundaki çocukların (f=15) özsaygı düzeylerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla Coopersmith Özsaygı Envanterinden elde edilen ve envanterin dört alt boyutunu kapsayan, yapılandırılmış açık uçlu 11 soru sorulmuştur. Elde edilen cevaplar içerik analizi yoluyla incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Elde edilen görüşler sonucundaki temalar;

- Akademik özsaygı; akademik başarı, akademik motivasyon,
- Ev ve Aile Özsaygısı; aile ile ilişkiler, evde vakit geçirme
- Sosyal Özsaygı; Uyum, insanlarla ilişkiler, arkadaşlarla ilişkiler
- Genel Özsaygı; Olgunlaşma ve hayatından mutlu memnun olma alt temalarıyla ve bunlara bağlı kodlarla açıklanmaktadır.

5.1.6.1. Oyun Ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin tamamına yakını (f=14), çalışma grubundaki öğrencilerine uygulanan oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerinin akademik özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve akademik olarak olumlu davranış değişiklikleri gözlemlediklerine dair görüş bildirmişlerdir.

Akademik özsaygı teması (f=14) çerçevesinde; akademik başarı (f=11), akademik motivasyon ve gayret (f=11) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Akademik başarı alt temasında en çok dikkat gelişimi (f=9), ardından başarı memnuniyeti (f=1) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir. Dikkat gelişimine bağlı olarak, zaman kontrolü ve odaklanma durumlarındaki ilerlemelere de değinilmiştir. Akademik başarı alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinin, dikkat toplama konusu üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri, çalışma grubundaki öğrencilerinin dikkat gelişimi (f=9) noktasında ilerleme kaydettiklerini, derslerinde ve sınavlarında daha iyi odaklandıklarını; buna bağlı olarak sınavlardaki hata yapma oranının düştüğünü, başladıkları bir çalışmayı yarım bırakmayıp bitirdiklerini, dersleri daha iyi dinlediklerini ifade ederek bunun da akademik başarıyı arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Akademik motivasyon ve gayret alt temasında en çok akademik katılım (f=8), daha sonra akademik ilgi (f=6), ödev yapma (f=3), akademik yardım isteme (f=2), okul memnuniyeti (f=1) kavramlarında ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir. Akademik ilgi kavramına bağlı olarak müziğe ve dansa ilgi, diğer derslere ilgi, ileriye dönük çalışma ve akademik bilinçlenme durumlarındaki gelişmelere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Bu görüşler doğrultusunda, oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çalışma grubundaki çocukların akademik özsayılarını arttırdığı söylenebilir. Araştırmanın akademik özsayı boyutunda nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği söylenebilir.

5.1.6.2. Oyun Ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsayı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenler oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çalışma grubundaki öğrencilerinin ev ve aile özsayı düzeylerine etkisine dair, düşük oranda görüş bildirmişlerdir. Görüş bildirmeyen öğretmenler ev ve aile özsayısına ilişkin olumlu ya da olumsuz herhangi bir gözlemede bulunamadıklarını ifade etmişlerdir.

Ev ve Aile Özsayısı teması çerçevesinde; aile ile ilişkiler (f=1) ve evde vakit geçirme (f=1) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır. Evde vakit geçirme alt temasında ise boş zamanlarını değerlendirme konusuna vurgu yapılmıştır (f=1). Bu görüşler; aile ile ilişkilerin (f=1) eskiye göre daha iyi olduğuna ve evde daha verimli, iyi vakit geçirildiğine (f=1) dair olumlu yöndedir.

Sınıf öğretmenleri görüşlerine göre; oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çalışma grubu öğrencilerinin ev ve aile özsayı boyutunu anlamlı düzeyde olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğine dair bir sonuç çıkaramayız.

Bu sonuç doğrultusunda öğretmen görüşlerinin çalışmanın nicel boyutunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.1.6.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını (f=14) oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerinin sosyal özsaygı düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen görüşleri, sosyal özsaygı teması (f=14) çerçevesinde; uyum (f=8), insanlarla ilişkiler (f=12), arkadaşlarla ilişkiler (f=10) olmak üzere 3 alt tema olarak sınıflandırılmıştır. Uyum alt teması başlığı altında en çok yeni ortama uyum (f=6), daha sonra gruba uyum (f=5) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir. Gruba uyum kavramına bağlı olarak gruba hoşgörü (f=1) ve grup kurallarına uyma (f=1) durumlarındaki gelişmelere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Uyum alt temasına ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinde, grup etkinliklerine katılma noktasında sıkıntı çıkarmama, grup kurallarına uyma, yönergeleri dinleyerek grubun bütünlüğünü bozacak hareketlerden kaçınma, grup içerisindeki arkadaşlarıyla daha uyumlu ve hoşgörülü bir iletişim içinde olma, daha paylaşımcı olma, işbirliği yapma, farklı gruplara daha hızlı uyum sağlama ve benimseme noktasında eskiye göre olumlu davranış değişiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadelerin yanında öğrencilerinin farklı ve yeni ortamlara daha hızlı ve rahat uyum sağladıklarını belirten görüşler de vardır. Bu görüşler doğrultusunda, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çalışma grubundaki öğrencilerin uyum alt teması çerçevesinde gruba ve yeni ortama uyum konularında, sosyal özsaygı boyutuna olumlu yönde etkileri olmuştur diyebiliriz.

İnsanlarla ilişkiler (f=12) alt teması başlığı altında en çok insanlarla iletişim (f=6), sosyal kendini gösterme (f=3), daha sonra sosyal şikayetlerde azalma (f=1) kavramlarına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiğine dair görüş belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde, çalışma grubundaki öğrencilerinin insanlarla ilişkiler alt teması çerçevesinde, öğretmenleriyle ve çevreyle iletişimlerinin arttığına yönelik ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, insanlarla ilişkiler konusunda sosyal özsaygı boyutuna olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varabiliriz. Arkadaşlarıyla ilişkiler alt teması başlığı altında en çok sosyal aktivitelere katılma (f=3), ardından kendini kabul ettirebilme (f=2) ve paylaşma (f=1) kavramlarına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde, çalışma grubundaki öğrencilerinin arkadaşları içerisinde kendisini daha çok kabul ettirerek onların oyunlarına dahil oldukları, arkadaşlarıyla kavga etme davranışlarının azalarak daha iyi iletişim içinde olma çabası gösterdikleri, okuldaki sosyal aktivitelere daha rahat katıldıklarına dair ifadeler vardır.

Bu görüşler doğrultusunda oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, arkadaşlarla ilişkiler konusunda sosyal özsaygı boyutuna olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varabiliriz.

5.1.6.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Çalışma grubunun sınıf öğretmenleri, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerinin genel özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen görüşleri genel özsaygı teması (f=14) çerçevesinde; olgunlaşma (f=14) ve hayatından mutlu ve memnun olma (f=12), olarak 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır. Öğretmen görüşlerinde olgunlaşma alt teması; kendini ifade edebilme (f=11), özgüven (f=9), kötü özelliklerini törpüleme (f=5), hakkını arama (f=3), kendini ve eşyalarını koruma (f=3), sorumlu olma (f=2), çözüm üretme (f=1), farklı bakış açısı kazanma (f=1) gibi kavramlarla açıklanarak bu konularda öğrencilerinin ilerleme kaydettiği belirtilmiştir.

Sorumlu olma kavramına bağlı olarak unutkanlıkta azalma (f=2) ve düzenli olma (f=1) durumlarındaki gelişmelere ilişkin vurgu yapılmıştır.

Kötü özellikleri törpüleme kavramı altında; şiddet eğiliminde azalma (f=4), zorbalıkta azalma (f=2), öfke kontrolü (f=2) gibi öfke ve şiddet davranışlarında azalmanın (f=5) görüldüğü, daha dengeli davranışların gözlemlendiğine dair ifadeler vardır.

Hakkını arama kavramı, girişken olma (f=1) ve yanlışlara karşı çıkma (f=1) durumlarındaki gelişmeler de belirtilerek ifade edilmiştir.

Özgüven kavramı içerisinde utangaçlık davranışındaki azalmaya (f=7) da vurgu yapılmıştır.

Bu alt temaya ilişkin, sınıf öğretmenlerinin çalışma grubundaki öğrencilere yönelik görüşlerinde; yaşından küçük davranışlar sergileyen öğrencilerinin artık daha olgun, yaşlarına uygun davranışlar sergilediklerini, utangaç davranışlar gözlemledikleri öğrencilerde, bu davranışların azalıp daha özgüvenli davrandıklarını ve kendilerini daha çok ifade ederek yanlışları düzeltme konusunda (derste öğretmenin veya arkadaşlarının) tereddütsüz söz aldıklarını, daha düzgün ve anlamlı cümleler kurarak kendilerini daha iyi, etkili ve rahat ifade ettiklerini, daha yerinde ve dengeli davranışlar sergileme konusunda ilerleme kaydettiklerini, arkadaşlarının eşyalarını zorla almak ya da şiddete başvurmak gibi kötü davranış sergileyen öğrencilerin bu davranışlarında düzelmeler olduğu, arkadaşlarıyla bir sıkıntısı olduğunda ağlayan, kavga eden ya da şiddete başvuran öğrencilerinin, artık bu davranışlar yerine konuşarak, hakkını arayarak kendini daha doğru savunduğu ve öğretmene bu konularda daha rahat derdini anlattığı, kendini ve eşyalarını koruma noktasında sıkıntılı olan öğrencilerin, kendine ve eşyalarına zarar verici davranışlardan kaçınarak daha kontrollü davranışlar geliştirdiklerini, bazı öğrencilerin ise, problemlere arkadaşlarından farklı çözüm yolları bularak bakış açısını geliştirdiklerine dair ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubundaki öğrencilerin olgunlaşma alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsaygı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Hayatından mutlu memnun olma (f=12) alt teması başlığı altında; kendisiyle barışık olma (f=2), hareketli olma (f=2), fiziksel özellikleri ile ilgili memnuniyet (f=1) kavramlarına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiğine dair görüş belirtilmiştir.

Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinde, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri boyunca ve sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerinin daha neşeli ve hayatlarından mutlu, memnun tavırlar sergilediklerini, etkinliklere hevesle katıldıklarını, her şeyden şikayet eden, mutsuz olarak gördükleri çocukların bile bu dönemde daha olumlu bir tablo çizdikleri, dış görüntüsünden rahatsız olup bunu dile getiren öğrencilerinin, bu konuda şikayetlerinin azaldığını, kendileriyle daha barışık olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubundaki öğrencilerin, hayatından mutlu memnun olma alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsaygı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

5.1.7. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çalışma grubundaki çocukların (f=15) özsaygı düzeylerine etkisine ilişkin ebeveyn görüşlerini belirlemek amacıyla, Coopersmith Özsaygı Envanterinden elde edilen ve envanterin dört alt boyutunu kapsayan yapılandırılmış açık uçlu 11 soru sorulmuştur. Elde edilen cevaplar içerik analizi yoluyla incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Elde edilen görüşler sonucundaki temalar;

- Akademik Özsaygı; akademik başarı, akademik motivasyon,
- Ev ve Aile Özsaygısı; aile ile ilişkiler, evde vakit geçirme
- Sosyal Özsaygı; Uyum, insanlarla ilişkiler, arkadaşlarla ilişkiler
- Genel Özsaygı; Olgunlaşma ve hayatından mutlu memnun olma alt temalarıyla ve bunlara bağlı kodlarla açıklanmaktadır.

Ebeveynler, akademik özsaygı teması çerçevesinde; akademik başarı (f=15), akademik motivasyon ve gayret (f=15), sosyal özsaygı teması çerçevesinde; uyum (f=7), insanlarla ilişkiler (f=11), arkadaşlarla ilişkiler (f=10), genel özsaygı teması çerçevesinde; olgunlaşma (f=13), hayatından mutlu ve memnun olma (f=11), ev ve aile özsaygı teması çerçevesinde; aile ile ilişkiler (f=13), evde vakit geçirme (f=8) gibi kavramlarda olumlu yönde davranış değişiklikleri olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Ailelerin tamamı, müzik eğitiminde oyun dans içerikli etkinliklerin, çocuklarının genel ve akademik özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini, tamamına yakın kısmı ise ev ve aile özsaygı (f=14) düzeyleri ile sosyal özsaygı (f=13) düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğine dair görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen ve ebeveyn görüşlerinden elde edilen bulguları kıyasladığımızda ev ve aile özsaygısı sonuçlarının farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Öğretmen görüşlerinden farklı olarak ebeveynlerin görüşleri; müzik eğitiminde oyun dans içerikli etkinlikler sonucunda, çocuklarının ev ve aile özsaygı düzeylerinde yüksek oranda etkisi olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

5.1.7.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Ebeveynlerin tamamı (f=15) oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocuklarının akademik özsaygı düzeylerinin olumlu yönde etkilediğine dair görüş bildirmişlerdir.

Ebeveyn görüşleri akademik özsaygı teması (f=15) çerçevesinde; akademik başarı (f=11), akademik motivasyon ve gayret (f=15) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Akademik başarı alt temasında en çok dikkat gelişimi (f=5), ardından başarı memnuniyeti (f=1) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

Ebeveynler; oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden sonra çocuklarının akademik özsaygı düzeyine ilişkin görüşlerinde, derslerindeki odaklanma probleminin azaldığını, dikkat gelişiminde ilerleme kaydedildiğini, özellikle başarısız oldukları derslerde ilerleme gösterdiklerini, notlarının yükseldiğini, genel olarak bütün bunların akademik anlamda başarı düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda oyun dans içerikli müzik eğitimi sürecinin, çalışma grubundaki çocukların akademik özsaygı düzeylerini, yüksek oranda olumlu olarak etkilediğini söyleyebiliriz.

Akademik motivasyon ve gayret alt temasında en çok akademik ilgi (f=10), daha sonra akademik katılım (f=9), ödev yapma (f=5), akademik yardım isteme (f=2) ve okul memnuniyeti (f=3) kavramlarında ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir. Akademik ilgi kavramına bağlı olarak müziğe ve dansa ilgi (f=8) konusuna ilişkin vurgu yapılmıştır. Akademik motivasyon ve gayret alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinin, akademik ilgi (f=10), akademik katılım (f=9) ve ödev yapma (f=5) konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Motivasyon ve gayret alt temasına ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çalışma grubundaki çocuklarının ödev yapma, anlamadığı konularda öğretmeninden, ailesinden yardım isteyerek öğrenmeye çalışma gibi konularda akademik motivasyonunun arttığını, yapamadığı dersler ve konular için önceden eksikliklerinin farkında olduğu halde çaba göstermezken, şu anda eksikliklerini tamamlama konusunda daha hevesli olup çaba gösterdiklerini, bu davranışların yanı sıra kendi başlarına, ailenin uyarısı olmadan ödevlerini eksiksiz ve daha özenli yaptıklarını, derslerindeki eksiklikleri tamamlama, programlı ders çalışma konusunda bilinçlendiklerini, çocuklarının önceye kıyasla derse katılma konusundaki sıkıntılarını aşip derslere daha aktif katıldıklarını, okulla ilgili şikayetlerin azaldığını, okula gitme konusunda yaşanan sıkıntıların aşıldığı ve daha hevesli okula gittikleri gibi ifadeler yer almaktadır.

Bunlara ilaveten bazı ebeveyn görüşlerinde, özellikle son dönemlerde dansa ve müzik dersine ilgilerinin arttığını, çocuklarının evde dans edip şarkı söylediklerini, bir enstrüman çalmak istediklerini belirten ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliğinden sonra çalışma grubundaki öğrencilerin, akademik motivasyon ve gayretlerinde bir ilerleme gözlemlenildiğini, bunun da akademik başarıyı ve akademik özsaygı düzeyini arttırdığını söyleyebiliriz.

5.1.7.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Ebeveynlerin tamamına yakını (f=14), 10 hafta boyunca uygulanan müzik eğitiminde oyun dans içerikli etkinliklerin, çalışma grubundaki çocuklarının ev ve aile özsaygı düzeyine etkisine ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Ev ve Aile Özsaygısı teması çerçevesinde; aile ile ilişkiler (f=13) ve evde vakit geçirme (f=8) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Aile ile ilişkiler alt temasında en çok kardeşler ile ilişkiler (f=8), daha sonra ebeveynler ile ilişkiler (f=7) ve aile ile ilgili şikayetlerde azalma (f=1) konularında ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir.

Aile ile ilişkiler alt temasında yer alan ebeveyn görüşlerinde; kardeşlerini sahiplenme, aileye karşı davranışların yumuşaması, iletişiminin daha iyi olması, kardeşlerine karşı davranışlarının idare etme, iyi yönlendirme, birlikte oyun kurma ve oyun oynama noktasında düzelmesi, anne ve babayla iletişimin daha iyi olması, aileye karşı sevgi sözcüklerinin daha çok kullanılması, sarılma, öpme gibi sevgisini fiziksel olarak hissettirecek davranışlar sergilemesi, odasına kapanmak yerine, ailesiyle daha çok vakit geçirmek istemesi, oyunlarına diğer aile fertlerini de katmak istemesi gibi ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda; oyun dans içerikli müzik eğitimi sürecinin, çalışma grubundaki çocukların aile ile ilişkilerindeki davranış değişikliklerini olumlu yönde etkilediğini görmekteyiz. Aile ile ilişkiler alt temasındaki bu davranış değişikliklerinin ev ve aile özsaygı düzeylerini de olumlu yönde etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

Evde vakit geçirme alt temasında aile ile ilgili şikayetlerde azalma (f=1) konusuna da vurgu yapılmıştır.

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çocuklarının evde sıkıldıklarını daha az ifade ettiklerini, bilgisayar ve benzeri elektronik aletlerle vakit geçirmek yerine evde kitap okuyarak, resim çizerek, ders çalışarak, oyuncaklarıyla oynayarak, kendi başına uğraşacak bir şeyler bularak boş vakitlerini daha iyi değerlendiklerini ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda evde vakit geçirme alt temasına ilişkin olumlu gelişmeler olduğunu söyleyebiliriz. Evde daha doğru ve güzel vakit geçirmenin, çocukların ev ve aile özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

5.1.7.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Ebeveynlerin çoğu (f=13) oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocuklarının sosyal özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş bildirmişlerdir.

Sosyal özsaygı teması (f=13) çerçevesinde; uyum (f=7), insanlarla ilişkiler (f=10), arkadaşlarla ilişkiler (f=10) olmak üzere 3 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Uyum alt teması başlığı altında en çok yeni ortama uyum (f=6), daha sonra gruba uyum (f=2) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

Gruba uyum kavramına bağlı grup kurallarına uyma (f=1) durumlarındaki gelişmelere ilişkin vurgu yapılmıştır.

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde, çocuklarının önceleri yeni girdiği ortamda hemen uyum sağlayamayıp karşıdan ilgi ve kabul görmeyi beklerken, şimdi daha rahat girişken tavırlar sergilediklerini, ortama daha çabuk uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda, oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden sonra çalışma grubundaki çocukların uyum alt temasına ilişkin olumlu davranış değişiklikleri olduğunu, bunun da sosyal özsaygıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İnsanlarla ilişkiler (f=11) alt teması başlığı altında en çok insanlarla iletişim (f=10), sosyal kendini gösterme (f=3), daha sonra sosyal şikayetlerde azalma (f=1) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiğine dair görüş belirtilmiştir.

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çocuklarının önceleri insanlara karşı daha çekingen davranışlar sergilerken, şimdi daha konuşkan, rahat tavırlar sergilediğini,

sosyal olarak kendini göstermekten çekinmediğini, okul ve arkadaşlarıyla ilgili şikayetlerin azaldığını ifade etmişlerdir.

Bu ifadeler doğrultusunda insanlarla ilişkiler alt temasına ilişkin olumlu davranış değişikliklerinin sosyal özsaygı düzeyini de olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Arkadaşlarıyla ilişkiler (f=10) alt teması başlığı altında en çok sosyal aktivitelere katılma (f=5) ardından paylaşma (f=1) kavramlarına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

Arkadaşlarla ilişki alt temasına ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çocuklarının önceye göre arkadaşlarıyla ilişkilerinin daha iyi olduğu, arkadaşlarına karşı daha olumlu, uyumlu davranışlar sergilediği, arkadaş ilişkilerinde daha girişken davrandığı, yeni arkadaşlıklara eskiden mesafeli yaklaşırken şimdi daha açık olduğu, arkadaşlarıyla sosyal aktivitelere katılmak istediği gibi ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda oyun dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çocukların arkadaşlarla ilişkiler alt teması altında davranışlarını olumlu yönde etkilediğini, bunun da sosyal özsaygıyı arttırdığını ifade edebiliriz.

5.1.7.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Ebeveynlerin tamamı (f=15) oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocuklarının genel özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş bildirmişlerdir.

Genel özsaygı teması (f=15) çerçevesinde; olgunlaşma (f=13), hayatından mutlu ve memnun olma (f=11) olmak üzere 2 alt tema kapsamında sınıflandırılmıştır.

Olgunlaşma alt teması başlığı altında; kendini ifade edebilme (f=11), özgüven (f=10), hakkını arama (f=6), kendini ve eşyalarını koruma (f=6), çözüm üretme (f=5), kötü özelliklerini törpüleme (f=4), sorumlu olma (f=2), farklı bakış açısı kazanma (f=1) kavramlarını sıralayabiliriz. Ebeveynlerin çalışma grubundaki çocuklarının genel özsaygı düzeylerine ilişkin ifadelerinde, olgunlaşma alt teması başlığı altında bu kavramlara vurgu yapılarak, çocuklarının bu konularda ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Sorumlu olma kavramına bağlı olarak unutkanlıkta azalma (f=1) davranışına ilişkin vurgu yapılmıştır.

Kötü özellikleri törpüleme kavramı altında; şiddet eğiliminde azalma (f=2), öfke kontrolü (f=4) gibi öfke ve şiddet davranışlarında azalmanın (f=4) görüldüğü, daha dengeli olma (f=1) gibi davranışların gözlemlendiğine dair ifadeler vardır. Hakkını arama kavramı, girişken olma (f=2), yanlışlara karşı çıkma (f=3) ve daha baskın olma (f=1) gibi konulara vurgu yapılarak ifade edilmiştir. Özgüven kavramı, utangaçlık davranışındaki azalma (f=10) konusuna vurgu yapılarak açıklanmıştır.

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çocuklarındaki utangaç davranışların azaldığını, davranışlarının daha bir özgüvenli olduğunu, duygularını içine atmayıp daha rahat ifade ettiklerini, isteklerini ağlayarak ya da mızımızlanarak ifade etmek yerine gerekçeleriyle isteyerek, ısrar ederek anne ve babayı ikna etmeye çalıştıklarını, eskiden sorunlar karşısında pes edip ağlarken, şimdi kendi başına ya da aileden yardım isteyerek çözüm üretmeye başladıklarını, ağlayarak, kızarak ya da daha panik derdini anlatmak yerine, daha düzgün ve anlamlı cümleler kurarak kendilerini daha iyi, etkili ve rahat ifade ettiklerini, kendini ve eşyalarını koruma noktasında sıkıntılı olan çocuklarının kendine ve eşyalarına zarar verici davranışlardan kaçınarak daha kontrollü davrandıklarını, arkadaşlarıyla bir sıkıntısı olduğunda ağlayarak, kavga ederek ya da şiddete başvurarak kendini savunmak yerine konuşarak, hakkını arayarak kendini daha doğru savunduğu, bu konularda daha rahat derdini anlattığı, otorite karşısında çekingen davranmağı ve hakkını savunmaktan çekinmediğini ifade etmişlerdir. Utangaç davranışlar gözlemledikleri öğrencilerde, bu davranışların azalıp daha özgüvenli davrandıklarını ve kendilerini daha çok ifade ederek yanlışları düzeltme konusunda (derste öğretmenin veya arkadaşlarının) tereddütsüz söz aldıklarını belirten ifadeler yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubundaki çocukların olgunlaşma alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsayı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Hayatından mutlu memnun olma (f=11) alt teması başlığı altında; fiziksel özellikleri ile ilgili memnuniyet (f=5) kavramına vurgu yapılmış ve bu konularda ilerleme kaydedildiğine dair görüş belirtilmiştir.

Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinde, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri boyunca ve sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerinin daha neşeli ve

hayatlarından mutlu, memnun tavırlar sergilediklerini, etkinliklere hevesle katıldıklarını, her şeyden şikayet eden, mutsuz olarak gördükleri çocuklarının bu dönemde daha olumlu bir tablo çizdikleri, dış görüntüsünden rahatsız olup bunu dile getiren çocuklarının, bu konuda şikayetlerinin azaldığını, kendileriyle daha barışık olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubundaki çocukların, hayatından mutlu memnun olma alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsaygı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çalışma ile ilgili geliştirilen öneriler şunlardır;

- Yapılan araştırmalarda bireyin doğumundan itibaren kazandığı özsaygı düzeyinde çevresel faktörlerin etkisinin büyük olduğu, insanın ilk çevresi olan ailenin daha sonra okulun özsaygı düzeyinde belirleyici etkileri olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında ailelere ve okuldaki öğretmenlere, özsaygı ve çocuklardaki özsaygı düzeyinin geliştirilmesine yönelik seminer ve bilgilendirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.
- Psikolojinin en önemli boyutlarından olan özsaygı düzeyinin kişilik gelişiminde önemli etkileri olduğu birçok bilimsel çalışmada görülmektedir. Özsaygı düzeyinin özellikle ilkökul çağlarında değişken olduğu göz önünde bulundurulursa bu dönemdeki özsaygı geliştirmeye yönelik çalışmaların önemi yadsınamaz. Özellikle ilkökulda belli periyotlarda çocuklara özsaygı düzeylerini ölçmeye yönelik testler yapılmalı ve özsaygı düzeyi düşük çocuklar belirlenerek bu çocuklarla özsaygılarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerin çocukların toplam özsaygı düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Müzik dersi dışında diğer derslerin de oyun ve dans içerikli etkinliklerle zenginleştirilerek özsaygı düzeyine etkileri araştırılabilir.
- Müzik eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan araştırmacılar, çağdaş müzik öğrenimi yaklaşım ve yöntemlerine ilişkin araştırmalar yapmaya yönlendirilmeli

ve bu araştırmaları Üniversitelerle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı da desteklemelidir.

- Müzik derslerinin içeriği programlanırken genel hedeflerin iyi saptanması gerekir. Genel hedefler arasında müziksel davranışları kazandırmanın yanında, duygusal, bilişsel gelişime katkıda bulunacak, kültürel bilinçlenmeyi sağlayacak, psikomotor ve sosyal gelişim gibi eğitimin birçok boyutu da yer almalıdır.
- Araştırmadaki öğretmen ve ebeveyn görüşlerinde, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocuklarının davranışları üzerinde birçok yönden gelişme sağladığını belirtmişlerdir. Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin sadece çocukların özsaygı düzeyleri üzerindeki etkileri dışında diğer psikolojik boyutlara etkileri de ölçülmelidir.
- Müzik derslerinin daha rahat ve amacına uygun işlenebilmesi için uygun ortam ve sınıflar oluşturulmalıdır. Bu sınıflarda orff çalgıları, piyano, görsel dökümanlar, bilgisayar, ses sistemi ve akıllı tahta gibi araç gereçler bulundurulmalıdır.
- Araştırma sonuçları okuldaki eğitimin tek başına ev ve aile özsaygısını gelişirmede yeterli olmadığını göstermektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmaların en azından bir bölümünün aileyi de kapsayacak şekilde programlanması çalışmanın sonuçlarını daha etkili kılacaktır.
- Ulusal veri tabanında, müzik eğitiminde özsaygı konusunda çok az deneysel çalışmaya rastlanılmış ve bu çalışmalardaki yöntemlerde nitel çalışmaların da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Müzik araştırmacılarının bu alana yönelik çalışma yapmaları desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.
- Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri ve farklı içerikli müzik öğretim yöntemleriyle yapılacak deneysel çalışmalar farklı yař gruplarıyla, bilişsel ve duyuşsal pek çok değişken ačíısından ele alınarak Alan yazına katkı sağlanabilir. Ayrıca oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin sonrasında belirli aralıklarla deney grubundaki çocuklara özsaygı envanteri uygulanarak çalışmanın uzun vadeli etkililiği ve kalıcılığı sınanabilir.

- Psikolojinin temel boyutlarından biri olan özsaygı, bireyin tüm hayatını etkilemektedir. Bu araştırmada, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 10 hafta gibi kısa bir sürede bile çocukların özsaygı düzeyindeki artışına etkisi ve buna bağlı olarak çocukların davranışlarında görülen birçok olumlu değişim, müzik eğitiminin önemini ispatlamaktadır. Yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde farklı müzik eğitimi etkinlikleriyle programlanmış deneysel çalışmalar bu sonuçları destekler sonuçlar sunmaktadır. Buna rağmen ülkemizde müzik ders saatleri, eğitimin en önemli basamaklarından olan ilkokullarda haftada 1 saatle sınırlandırılmaktadır. Bu sonuçlara göre müzik dersinin çocuk gelişimindeki önemi göz önünde bulundurularak ders saatleri artırılmalı ve branş öğretmenleri tarafından verilmelidir. Ayrıca müzik öğretmenlerine çağdaş müzik öğretim yöntemlerini içinde barındıran hareket temelli, oyun ve dans içerikli müzik eğitime yönelik hizmet içi eğitim imkanları sunulmalıdır.
- Müzik, en eski çağlardan günümüze kadar tedavi aracı olarak da kullanılmıştır. Fakat, bu çalışma ve literatürdeki benzer çalışmalar müzik terapinin yanında müzik eğitiminin de insanı iyileştirebileceğini göstermiştir. Bu yöndeki araştırmalar sadece okullarda değil, hastanelerin psikiyatri bölümlerinde veya tedavi görmekte olan diğer bölümlerdeki hastalarla ve hasta çocuklarla çalışılarak müzik eğitiminin etkileri farklı değişkenlere göre ölçülerek araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acer, D. (2010). Erken çocukluk Eğitiminde Fiziksel Ortam ve Özellikleri. Diken, İ., H. (Editör). Erken Çocukluk Eğitimi. (1.Baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayınları. 373-399.
- Açıkgöz, K.Ü. (2007). Aktif Öğrenme Yazıları. İzmir: Biliş Yayınları.
- Apaydınlı, K. (2010). Genel Lise Öğrencilerinin Kural Dışı Davranış Gösterme Eğilimleri İle Müzik Eğitimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, S.İ. (2015). Önergenlerin Özsayılarının Çocuk Ana-Baba İlişkileri Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Aslan, E. (1992).Benlik Kavramı ve Bireyin Yaşamındaki Etkileri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 4, 7-14.
- Ateş, N. (2014). Çatışma Çözme Eğitiminin 6.Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Ve Özsayı Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Austin, J.R. (1990). The Relationship Of Music Self-Esteem To Degree Of Participation İn School Snd Outof-School Music Activites Among Upper Elemantary Students. Contributions To Music Education, 17,20-31.
- Avşalak, K. (2008). Okul Öncesi Dönem 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Müzik Eğitiminin Kavram Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ay, M. (2003). Müzikte Hareket ve Beden İlişkisinin Pedagoji Yöntemleriyle Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Azeri, S. (2005). Mesleki Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Babacan, Ş. İ. (1998). Türkiye'de Ruh Hastalıklarının Tedavisinde Müziğin Rolünün Müzik Eğitimi Açısından İncelenmesi Ve Yorumlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baki, A., Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 1-21.
- Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barış, D.A. (2002). Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, F. (1974). Psiko-Sosyal Gelişim 7-11 Yaş Çocukları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No: 254.
- Başaran, İ., E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi. (2. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baydağ, C. (2013). Görme Engelli Bireylerin Sosyalleşme Sürecinde Verilen Müzik Eğitiminin, Müzikal Motivasyon, Müziksel İlgililik Ve Müzik Yaşantılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baymur, F. (1994). Genel Psikoloji. (12.Baskı). İstanbul: İnkılap Yayınları.

- Bee, H., Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. (Çev. Edt: O. Gündüz). (11. Baskıdan Çeviri). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bektaş, B. (2001). Okul Öncesi (3-6 Yaş Grubu) Çocuklarının Müzik Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilen, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdusel Süreçler Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilen, S., Özevin, B. ve Canakay, E. U. (2009). Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi. (1. Baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Bilen, S., Özevin, B., Canakay, E.U. (2011). Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi. (2.Baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Bolat, M. (2015). Müzik Eğitiminin Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BritishSuzukiInstitute.(2007).http://www.britishsuzuki.org.uk/rpmServer/generatorSystem/asp/rpmServer_GoGenerate.aspintSiteID=15&intPageID=3
- Brody, Z. S. (2016). Suzuki Yetenek Eğitimi Felsefesine Kısa Bir Bakış. Anadolu Üniversitesi Snat Tasarım Dergisi. 10, 79-88.
- Burak, S., Özmenteş, G., Demet, S. (2015). Orff Schulwerk Uygulamalarının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlikleri Üzerindeki Etkileri. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(3), 187-212.
- Büyükköse, A. (2016). Amatör Müzik Eğitiminin, Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi (Kırıkkale İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel Desenler. (4. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (20. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (23. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceylan, F. (2012). *Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerde Müzik Eğitimi İle Çocukların Gelişim Özellikleri Üzerine Terapötik Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Choksy, L., Abramson R. M., and Gillespie, A. (1986). *Teaching Music In the Twentieth Century. Simon & Schuster, Inc.*
- Costa-Giomi, E. (2004). "Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem" *Psychology of Music*, 32 (2), 139-152.
- Çelik, H. (2011). *I.Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı. Gülan, A., Şirin, R., Şirin, C. (Ed.), Çocuğun Oyun Oynama Hakkı: Çocuğun Yetiştirilmesi Sürecinde Oyun ve Bilgisayar Oyunlarının Önemi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.*
- Çetin, C. N. (2018). *Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Empati Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi. Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 01, 21-47.
- Doğru, N. (2002). *Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.*

- Doğru, S. S. (2009). Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar (Montessori Yaklaşımı). *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 2 (1), 113-122.
- Elliialtıoğlu, M. F. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Oyun Örneklere*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Erdiller, Z., B. (2010). Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Kuramlar ve Yaklaşımlar. Diken, İ., H. (Editör). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 55-92.
- Ergene., T. (2011). Psikososyal Gelişim. Özbay, Y., Erkan, S. (Editörler). *Eğitim Psikolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 101-130.
- Erman, A. (2000). *Suzuki Metodu: Felsefesi ve Keman Eğitiminde Kullanılışı*. Yayınlanmamış Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Eroğlu, E. (1998). "XXI. Yüzyılda Öğretmen", *Bilgi Çağında Öğretmenimiz*. Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını.
- Eroğlu, Y. (2015). Benlik Kurgusu., A. Akın ve Ü. Akın. (Editörler). *Psikolojide Güncel Kavramlar 2*. Ankara: Nobel Yayıncılık, s. 243-257.
- Erol, O. (2006). Bir Bakışta Orff. *Orff İnfö Dergisi*, 9, 17-19.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Erzin, N. D. (2019) Benlik Saygısı İle Turizm Yönelimi Arasındaki İlişkinin İncelemesi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Feyzioğlu, A. (2008). Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Martenot Arasında Bir Karşılaştırma. *Orff İnfö Dergisi*. 14, 28-10.
- Gingsburg, K. R. (2007). The İmportance Of Play İn Promoting Healty Child Development And Maintaining Strong Parentchild Bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.

- Grüner, M., Wieblitz, E., (2011). Konuşma ve Müzik Elementleri. Orff İno Dergisi, 20,32-34.
- Güçray, S. S. (1993). ÖSE-Öz-Saygı Envanteri'nin Geçerlik ve Güvenirliği. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(9): 31-45.
- Güloğlu, B., Aydın, G. (2001). Coopersmith Özsaygı Envanterinin Faktör Yapısı. Eğitim ve Bilim Dergisi. 26 (122), 66-71.
- Gürgen, E.T. (2006). Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7 (12), 81-93.
- Harter, S. (1998). The Development of Self -Representations. In N. Eisenberg (Editör). Handbook of child psychology: Vol.3. Social, Emotional, and Personality Development (5.Baskı). New York: Wiley. 553-618.
- Henderson, S.M. (1983). Effects of a Music Therapy Program Upon Awareness of Mood in Music, Group Chesion, And Self-Esteem Among Hospitalized Adolescent Patients. Journal Of Music Therapy, 20, 14-20.
- Hiçdurmaz, D., Öz, F. (2011). Benliğin Bilişsel Yaklaşımla Güçlendirilmesi. Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 68-78.
- Hoy,A. W. (2015). Eğitim Psikolojisi. (Çev. Edt: Özen, D.). (12. Baskıdan Çeviri). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hylton, J. B. (1981). Dimensionality in High School Student Participants' Perceptions of the Meaning of Choral Singing Experience. Journal of Research in Music Education, 29(4), 287-303.
- Johnson, B., Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları. (Çev. Edt: S. B. Demir). (4. Baskıdan Çeviri). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Jungmair, U. (2006). Orff Merkezi ve Orff Eğitim Yaklaşımı Hakkında Genel Bilgiler. Orff İno Dergisi, 10,53.

- Kabataş, M. (2017). Dört Büyük Müzik Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri. (1. Baskı). İstanbul: Cinius Yayınları.
- Kale, M. N. (2018). İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programındaki (5-6-7 ve 8. Sınıflar) (Orff – Kodaly- Dalcroze) Müzik Öğretim Yöntemlerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye’de Orff-Schulwerk Uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği. Yaratıcı Drama Dergisi, 1 (2), 89-104.
- Kenç, M. F., Oktay, B. (2002). Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Eğitim ve Bilim Dergisi, 27 (124), 71-79.
- Kılıç, I. (2012). Okul Öncesinde Müzik Eğitimi. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kılıççı, Y.,(1989). Okulda Ruh Sağlığı. Ankara: Şafak Ofset -Tipo Matbaacılık.
- Kocabaş, A. (2000). İlköğretim Okulları Beşinci Sınıf Müzik Derslerinde Uygulanan İşbirlikli Öğretmenin Müzikte Benlik Kavramı Üzerine Etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 13-17.
- Koçak,K., O. (2004). Beden Vurmalılar: Temel Bilgiler ve Bazı Nota Yazım Olanakları. Orff İno Dergisi. 6,12-13.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G. (2008). Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 511-516.
- Kotzian, E. Y. (2018).Orff - Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisinin Temelleri. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1989). Genel ve Klinik Psikiyatri. (4. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

- Köksal, A. (1997). Müzik Eğitimi Alan Ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin Ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Körükçü, Ö., S. (2004) Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). Ergenlik Psikolojisi. (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, D. P. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 37-50.
- Küçük, D. P. (2011). Müzik Etkinliklerine Katılan ve Katılmayan Çocuklarda Benlik Saygısı ve Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Algısının İncelenmesi. İlköğretim Online Dergisi, 10(2), 512-522.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bazı Sosyodemografik Değişkenlere Göre Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Sanat Eğitimi Dergisi, 1(2), 70-82.
- Lau S., Siu C., Chik M. P. Y. (1998), The Self-Concept Development of Chinese Primary School Children: A Longitudinal Study. Childhood: A Global Journal of Child Research 5(1), 69-97.
- Lifter,K., Mason, E. J., Barton, E. E. (2011). Children's Play: Where We Have Been And Where We Could Go. Journal of Early Intervention, 33(4), 281-297.
- Marquez, E., M., R. (2006). Orff-Schulwerk'in Sosyal Boyutu Üzerine Bazı Düşünceler. Çeviri; Auerning, F., Orff İnfö Dergisi, 10, 14-15.

- Montessori, 2009 <https://www.muzikogretmenleriyiz.biz/muzik-ogretim-yontemleri-ve-yaklasimlar/> Erişim Tarihi: 03.04.2019
- Music Educators National Conferanse, 1987; (<http://www.menc.org>). Erişim Tarihi: 22.03.2019
- Niolin,W.H., Vander Ark, S. D. (1977). A Pilot Study of Patterns of Attudes Toward School Music Experiences, Self Esteem, And Socio- Economic Status in Elemantary and Junior High Students. *Contributions and Music Education*, 5, 31-46.
- Nutku, Ö. (1998) Çocuk ve Tiyatro. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Nykrin, R. (2005). Bir Müzik Eğitimi Klasiğinin Güncel Durumu Üzerine Düşünceler (Musik für Kinder - Orff-Schulwerk). (çev: N. Laslo). *Orff Info*, 8, 5-12.
- O'Mara, A.J., Marsh, H. W., Craven, R. C., Debus, R. L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make A Difference? A Synergistic Blend Of Construct Validation And Metaanalysis. *Educational Psychologist*, 41, 181-206.
- Otacıoğlu, C. (2017). Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 187-196.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Konservatuar ve Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlilik İle Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 147-164.
- Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-150
- Öz, F. (2004). Sağlık Alanında Temel Kavramlar. Ankara: İmaj Yayınları.
- Özal, K. (2007 a). Dalcroze Metodu. www.muzikegitimcileri.net
- Özal, K. (2007 b). Suzuki Metodu. www.muzikegitimcileri.net

- Özbey, E. (2010). Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Öğrenme Performanslarının Arttırılmasında Müzik Eğitiminin Bilişsel Süreçlerde Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, V. (2007). Orff Öğretisinin ve Yaratıcı Dramanın Uygulandığı ve Uygulanmadığı Okullarda Öğrencilerin Müzik Dersine Olan Tutumlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özerin, F.(2015). Profesyonel Müzik Eğitimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmenteş, G. (2014). Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Müzik Özyeterlikleri, Benlik Saygıları ve Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkiler. Eğitim ve Bilim Dergisi, 39 (171), 138-152.
- Özmenteş, G. ve Bilen, S. (2005). Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (10), 87-102.
- Öztürk, F. G, Özkan, P. (2015). Montessori Yönteminde Müzik ve Türkiye'de Montessori Anaokullarında Müzik Eğitimi Uygulamaları. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25 (3), 333-346.
- Pamir. L. (1984). Çağdaş Piyano Eğitimi. (1. Baskı). İstanbul: Beyaz Köşk Yayınları.
- Pişkin, M. (2006). Özsayıyı Geliştirme Eğitimi., Y. Kuzgun (Editör). İlköğretimde Rehberlik (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 95-125.
- Reçber, B. (2002). Bir Özsayı Geliştirme Programının Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerin Özsayı Düzeyleri Üzerinde Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Samur, İ., (1989). Anaokulları ve İlkokullar İçin Eğitici Öğretici Oyunlar. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Sarıkaya, A. (2015). 14-18 Yaş Arası Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Say, A. (1992). Müzik Ansiklopedisi. (4. cilt). Ankara: Başkent Yayınevi.
- Say, A. (2005). Müzik Ansiklopedisi. İstanbul: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Seker, S. (2005). 7-11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sezer, S. (2001). Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının İlköğretim Okulu 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shean, P. K. (1990). "Movement in the Music Education of Children", Music and Child Development. Wilson, F.R., Roehman, F.L. (Edit.), MMB Music: USA.
- Sökezoğlu, D. (2010). Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7 - 11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sünbül, D. (2008). Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü İle Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, D. (2010). Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları ve Yaklaşımlar. Diken, İ., H. (Editör). Erken Çocukluk Eğitimi. (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 94-134.

- Şahin, H. (2011). Psikososyal Gelişim. Özbay, Y., Erkan, S. (Editörler). Eğitim Psikolojisi. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 67-99.
- Şahin, M., Özbay, Y. ve Erol, B. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygılarıyla Sahip Oldukları Yetenek Alanlarının Karşılaştırılması. IX. Eğitim Bilimleri Kongresi, 27-30 Eylül, Erzurum. s.1-11.
- Şen, M. (2010). Erken Çocukluk Eğitiminde Oyun ve Önemi. Diken, İ., H. (Editör). Erken Çocukluk Eğitimi. (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 404-431.
- Şimşek, P.R., Bilen, S. (2017). Etkili Müzikal Okur Yazarlığa Ulaşmak: Kodaly Yöntemi. International Journal of Human Sciences, 14 (4), 4308-4319.
- Tanilli, S. (1988). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz. İstanbul: Amaç Yayınevi.
- Tekin, E. (2004). Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Terzi, Ş., I. (2013). Kişilik Gelişimi. Terzi, Ş., I. (Editör). Eğitim Psikolojisi. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 133-167.
- Tufan, S. (1992, 2-4 Mart). Müzikte Erken Eğitimin Önemi ve Koşulları. 2000'e Doğru Müzik ve Sahne Sanatları Eğitimimizde Yeni Düşünceler Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Tufan, S. ve Sökezoğlu, D. (2009, 23-25 Eylül). Oyun, Hareket, Dans ve Ritim Yoluyla Müzik Eğitiminin 7-11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Samsun.
- Tunalıoğlu, Ş. (2004). İlköğretim Okullarının İkinci Kademe (6.7.8.) Sınıflarında Okutulan Müzik Derslerinde Yapılan Düzenli Çalgı ve Ses Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Müziğe İlişkin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor Davranışları, Müzik Yaşantısı ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Türkmen,E., F., (2017). Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uçal, E. (2003). Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçan, A. (1996). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar. (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler- Yaklaşımlar.(2. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Uluçay, T. (2012). Müzik Eğitiminin Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uyan, Z. D. (2012). Özengen Müzik Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikolojisi. (3.Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülküer, N. S., Buz, S. (1988) 5-6 Yaş Çocukları Anne Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri. Eğitim ve Bilim Dergisi Eğitim Hizmet Ödülleri Özel Sayısı. 69, 56-62
- Vander Ark, S. D., Nolin, W.H., Newman I. (1980). Relationship Between Musical Attitudes, Self Esteem, Social Status, And Grade Level Of Elementary Children. Bulletin Of The Council For Research İn Music Education, 62, 31-41.
- Yavuz, E. A. (2017). "Oyunda Anne Babanın ve Öğretmenin Rolü". Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme. (Edt. Önder, A.,Çiftci, H. A.). (1.Baskı). Ankara. Nobel Yayınları .
- Yavuzer, G. (1989). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Çocuk Sağlığı ve Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yavuzer, H. (2005). Anne-Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım K. (1995). Kodaly Yöntemi İle Müzik Eğitimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M.,Çapar, B. (2010). Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 10 (1):103-131.
- Yönetken, B. H. (1993). Türkiye'de Müzik Eğitiminin Önemi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Yönetken, H. B. (1952). Okulda Müzik Öğretimi ve Öğretim Metotları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D.,Ellinoudis, T. (2003). Application Of Orff And Dalcroze Activities İn Preschool Children: Do They Affect The Level Of Rhythmic Ability? The Physical Educator, 60(2), 50-56.
- Zapata, G.P., Hargreaves, D.J. (2017). The Effects of Musical Activities on The Self-Esteem of Displaced Children in Colombia. Psychology of Music, 46(4), 540-550. <https://doi.org/10.1177/0305735617716756>
- Gültek, 2007:2; ©www.muzikegitimcileri.net.Erişim Tarihi: 28.4.2019
- <http://www.soundpiper.com/elements/melody.htm> Erişim Tarihi: 20.04.2019.
- Toksoy, 2007; akt. Özbey, 2010:51; www.hicazkar.com/.../gunumuz-muzik-egitiminde-kullanilan-metotlar-t6244.html. Erişim Tarihi: 18.04.2018.
- <https://www.eviminaltintopu.com/el-yapimi-eglenceli-muzik-aletleri/>. Erişim Tarihi:05.05.2019.
- Montessori, 2009, Akt;<https://www.muzikogretmenleriyiz.biz/muzik-ogretim-yontemleri-ve-yaklasimlar/>. Erişim Tarihi: 28.4.2019
- <http://guncelpsikoloji.net/dokuman/coopersmith-ozsaygi-envanteri/> . Erişim Tarihi: 03.03.2017

EKLER

EK1. Coopersmith Özsaygı Envanteri (Coopersmith Self Esteem Inventory CSEI)

YÖNERGE:

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Envanterde yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Lütfen yanıtlarınızı içinizden geldiği gibi ve dürüst vermeye çalışınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde ya da her iki seçeneği de boş bıraktığınızda bu maddeye ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

Evet Hayır

- | | | |
|-----|-----|--|
| () | () | 1. Hayatımda olanlardan genellikle rahatsızlık duymam. |
| () | () | 2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir. |
| () | () | 3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var. |
| () | () | 4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim. |
| () | () | 5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler. |

Evet Hayır

- () () 6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.
- () () 7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır.
- () () 8. Yaşıtlarımın arasında seviliyorum.
- () () 9. Anne ve babam duygularımı genellikle dikkate alır.
- () () 10. Güçlükler karşısında kolayca pes ederim.
- () () 11. Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede).
- () () 12. Kendim olabilmek oldukça zor.
- () () 13. Hayatımdaki her şey karmakarışık.
- () () 14. Arkadaşlarım genellikle düşüncelerimi izlerler.
- () () 15. Kendimi değersiz görüyorum.
- () () 16. Pek çok kere evden ayrılmayı, kaçmayı istemişimdir.
- () () 17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum.
- () () 18. Çoğu insan kadar güzel görünümlü biri değilim.
- () () 19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim.
- () () 20. Anne - babam beni anlıyor.
- () () 21. İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor.
- () () 22. Anne ve babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum.
- () () 23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.
- () () 24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.
- () () 25. Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. (Bana bel bağlanmaz)

Evet Hayır

- () () 26. Hiçbir şey için kaygı duymam.
- () () 27. Kendimden oldukça eminim.
- () () 28. Sevecen birisiyim, başkaları tarafından kolayca sevilirim.
- () () 29. Anne ve babamla birlikte oldukça hoş ve neşeli vakit geçirmekteyiz.
- () () 30. Hayal kurmaya çok zaman harcıyorum.
- () () 31. Keşke daha küçük olsaydım.
- () () 32. Her zaman yapılması gerekeni, doğru olanı yaparım.
- () () 33. Okulda başarılarımla gurur duymaktayım.
- () () 34. Birileri her zaman ne yapmam gerektiğini bana söylemeli.
- () () 35. Yaptığım şeylerden dolayı sık sık pişmanlık duyarım.
- () () 36. Hiçbir zaman mutlu olmam.
- () () 37. Derslerimle ilgili olarak yapabileceğimin en iyisini yapıyorum.
- () () 38. Genellikle kendimi koruyabilir, kendime dikkat edebilirim.
- () () 39. Oldukça mutluyum.
- () () 40. Oyunu kendimden daha küçüklerle oynamayı tercih ederim.
- () () 41. Tanıdığım herkesi seviyorum.
- () () 42. Sınıfta söz almaktan hoşlanırım.
- () () 43. Kendimi anlayabiliyorum.
- () () 44. Evde hiç kimse bana fazla ilgi göstermiyor.
- () () 45. Hiç bir zaman azar işitmem.

Evet Hayır

46. Okulda olmak istediğim kadar başarılı değilim.
47. Kendi başıma karar verebilir ve bu kararımda ısrar edebilirim.
48. Cinsiyetimden (erkek ya da kız olmaktan) memnun değilim.
49. Başka insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmıyorum.
50. Hiç bir zaman utanmam.
51. Sık sık kendimden utandığımı hissediyorum.
52. Arkadaşlarım sık sık beni kızdırır, dalga geçerler.
53. Her zaman doğruyu söylerim.
54. Öğretmenlerim bana yeterince başarılı olamadığımı hissettiriyor.
55. Bana ne olacağı hiç umurumda değil.
56. Başarısız bir insanım.
57. Azarlandığımda kolayca bozulurum.
58. Kime ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.

COOPERSMITH ÖZSAYGI ENVANTERİNİN ALT ÖLÇEKLERİ VE MADDE NUMARALARI

ÖLÇEKLER	SORU MADDELERİ	ALINABİLECEK MAKSİMUM
Genel Özsaygı	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57	26
Sosyal Özsaygı	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52	8
Ev-Aile Özsaygısı	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44	8
Akademik özsaygı	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54	8
Yalan Maddeler	26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58	8
Kısa Form	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,21, 22, 23, 24, 25	25

COOPERSMİTH ÖZSAYGI ENVANTERİNİN CEVAP ANAHTARI

MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR
1	EVET
2	HAYIR
3	HAYIR
4	EVET
5	EVET
6	HAYIR
7	HAYIR
8	EVET
9	EVET
10	HAYIR
11	HAYIR
12	HAYIR
13	HAYIR
14	EVET
15	HAYIR
16	HAYIR
17	HAYIR
18	HAYIR
19	EVET
20	EVET

MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR
21	HAYIR
22	HAYIR
23	HAYIR
24	HAYIR
25	HAYIR
26	EVET
27	EVET
28	EVET
29	EVET
30	HAYIR
31	HAYIR
32	EVET
33	EVET
34	HAYIR
35	HAYIR
36	EVET
37	EVET
38	EVET
39	EVET
40	HAYIR

MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR
41	EVET
42	EVET
43	EVET
44	HAYIR
45	EVET
46	HAYIR
47	EVET
48	HAYIR
49	HAYIR
50	EVET
51	HAYIR
52	HAYIR
53	EVET
54	HAYIR
55	HAYIR
56	HAYIR
57	HAYIR
58	EVET

NOT:

- Ölçeğin özsaygi maddeleri 50 tane dir, 8 maddeden oluşan bir de yalan ölçeği vardır.
- Yalan madde puanlarını toplam özsaygi puanına eklememelisiniz. Yalan ölçeği, öğrencilerin özsaygi düzeylerini değil, savunucu tutumlarını saptamak için ölçme

aracına konmuştur. Bu nedenle yalan madde puanları ayrı değerlendirilmelidir. Yalan madde puanları 5 ve daha yukarı olanların özsaygı puanları hesaplanmaz, bunları bireysel görüşmeye almak gerekir.

- Dolayısıyla bir öğrencinin maksimum toplam özsaygı puanı 50 ya da $50 \times 2 = 100$ dür.
- Ölçeğin genel, sosyal, ev-aile, akademik gibi alt özsaygı puanları da hesaplanabilmektedir.
- Cevap anahtarında verilen her beklenen yanıtta 1 ya da 2, beklenmeyen yanıtta ise 0 puan vermelisin.
- Elde edilen puanlarının yüksekliği, özsaygının yüksekliği, puanların düşüklüğü ise özsaygı düzeyinin düşüklüğü anlamına gelir.
- Ölçeğin kısa formu ilk 25 madden oluşur. Kısa formdan alınabilecek maksimum puan 25 ya da $25 \times 4 = 100$ puandır. Bir öğrencinin özsaygı puanı kısa form üzerinden hesaplanırken alt ölçekler dikkate alınmaz, kısa formdan sadece bütüncül özsaygı puanı elde edilir.

EK 2. Aile Görüşme Formu

Sayın katılımcı bu görüşme formu, sizin görüşleriniz doğrultusunda, oyun dans içerikli etkinliklerle zenginleştirilmiş 10 haftalık müzik eğitimi sonucunda çocuğunuzun özsaygı düzeyindeki değişimleri tespit etmek için düzenlenmiştir. Elde edilecek bilgiler gizli tutulmak koşuluyla “Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisi” konulu doktora tezinde kullanılacaktır. Araştırmaya sunduğunuz katkıdan dolayı teşekkür eder saygılar sunarım.

Çocuğun Adı:

Anne Babanın Adı:

Görüşme Tarihi:

1. Çocuğunuzun arkadaşları ile ilişkileri nasıldır? Müzik eğitimi sürecinden sonra çocuğunuzun arkadaşları ile ilişkilerinde ne gibi değişimler gözlemlediniz?
2. Çocuğunuz genellikle yeni girdiği ortamlara uyum sağlar mı? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Çocuğunuz genellikle kendini koruyup kendine dikkat etme konusunda nasıl davranışlar sergiler? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Çocuğunuz genellikle hayatından mutlu memnun davranışlarını gözlemler misiniz? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarında nasıl değişimler gözlemlediniz?

5. Çocuğunuzun kendi ile ilgili memnuniyetsizlikleri var mıdır? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Çocuğunuz genellikle kendini ifade etme davranışları nasıldır? Müzik eğitimi sürecinden sonra çocuğunuzun kendini ifade etme konusunda davranışlarında ne gibi değişimler gözlemlediniz?
7. Çocuğunuzda genellikle utangaç davranışlar gözlemler misiniz? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Çocuğunuzun genel olarak anne baba varsa kardeşleriyle iletişimi nasıldır? Müzik eğitimi sürecinden sonra çocuğunuzun anne, baba varsa kardeşleri ile ilgili iletişimi konusunda ne gibi değişimler gözlemliyorsunuz?
9. Çocuğunuz genellikle evde vakit geçirirken sık sık sıkıldığını ifade eder mi? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Çocuğunuz genellikle okulda derslerine aktif katılır mı? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Çocuğunuz genellikle başarılı olamadığı dersleri için gayret gösterir mi? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarında nasıl değişimler gözlemlediniz?

EK 3. Öğretmen Görüşme Formu

Sayın katılımcı bu görüşme formu, sizin görüşleriniz doğrultusunda, oyun dans içerikli etkinliklerle zenginleştirilmiş 10 haftalık müzik eğitimi sonucunda öğrencinizin özsaygı düzeyindeki değişimleri tespit etmek için düzenlenmiştir. Elde edilecek bilgiler gizli tutulmak koşuluyla "Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Etkinliklerin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisi" konulu doktora tezinde kullanılacaktır. Araştırmaya sunduğunuz katkıdan dolayı teşekkür eder saygılar sunarım.

Öğrencinin Adı:

Sınıf Öğretmenin Adı:

Görüşme Tarihi:

1. Öğrencinizin arkadaşları ile ilişkileri nasıldır? Müzik eğitimi sürecinden sonra çocuğunuzun arkadaşları ile ilişkilerinde ne gibi değişimler gözlemlediniz?
2. Öğrencinizin genellikle yeni girdiği ortamlara uyum sağlar mı? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Öğrenciniz genellikle kendini koruyup kendine dikkat etme konusunda nasıl davranışlar sergiler? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Öğrencinizin genellikle hayatından mutlu memnun davranışlarını gözlemler misiniz? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarında nasıl değişimler gözlemlediniz?
5. Öğrencinizin kendi ile ilgili memnuniyetsizlikleri var mıdır? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

6. Öğrencinizin genellikle kendini ifade etme davranışları nasıldır? Müzik eğitimi sürecinden sonra çocuğunuzun kendini ifade etme konusunda davranışlarında ne gibi değişimler gözlemlediniz?
7. Öğrencinizde genellikle utangaç davranışlar gözlemler misiniz? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Öğrencinizin genel olarak anne baba varsa kardeşleriyle iletişimi nasıldır? Müzik eğitimi sürecinden sonra çocuğunuzun anne, baba varsa kardeşleri ile ilgili iletişimi konusunda ne gibi değişimler gözlemliyorsunuz?
9. Öğrencinizin genellikle evde vakit geçirirken sık sık sıkıldığını ifade eder mi? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Öğrenciniz genellikle okulda derslerine aktif katılır mı? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Öğrenciniz genellikle başarılı olamadığı dersleri için gayret gösterir mi? Müzik eğitimi sürecinden sonra bu davranışlarından nasıl değişimler gözlemlediniz?

EK 4. 10 Haftalık Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinlikleri Ders Programı

1. HAFTA

1. DERS

TEMA: Tanışma Haftası Etkinlikleri

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Söyleme, Yaratma

KAZANIMLAR:

Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.

Söylediği tekerlemenin ritmik yapısına uygun söyler

Yaratıcı dans ve dramatizasyon yapar

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER:

ETKİNLİK1: Benim Adım Tekerlemesi

I. Hazırlık: Öğrencilerin sınıfta el ele tutuşturularak ayakta halka oluşturması sağlanır.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğretmenden başlanarak önce öğretmen ismini ritmik yapısına uygun olarak isminin baş harfiyle başlayan başka bir nesnenin ismini ritmik söyler ve bu nesneyi çağrıştıran hareketi, bedeniyle resim çizer gibi yapar. Sırayla daire tamamlanana kadar bütün öğrenciler, kendi isimleriyle beraber, isimlerinin baş harfleriyle başlayan bir nesne söyleyerek kendi hareketlerini yaratırlar. Sonra tekrar öğretmenden başlayarak bütün grupta beraber bu etkinlik yaptırılır. Herkesin ismi ritmik yapısıyla ezbere söylenmiş olur.

Örneğin, benim adım **O**lcay, **O**yun gibiyim. Benim adım **F**igen, **f**lüt gibiyim....

1.HAFTA**2.DERS**

TEMA: Tanışma Haftası Etkinlikleri

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Söyleme, Çalma, Yaratma

KAZANIMLAR:

Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.

Duyduğu ritmi tekrarlar.

Ritim çalgısıyla, söylediği tekerlemenin ritmini çalar.

Etkinlikte kullanılan ritim çalgılarını tanır.

DERS SÜRESİ: 40 Dk

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Def, Ritim çubukları, yumurta marakas, marakas, yer davulu, boomwhackers ses boruları, plastik tef.

ETKİNLİK2: Benim Adım tekerlemesinin ritim çalgılarıyla eşliklendirilmesi

I. Hazırlık:

Öğrencilerin sınıfta el ele tutuşturularak ayakta halka oluşturması sağlanır. Kullanılacak çalgılar öğrencilere dağıtılır ve çalgıyı tanımaları için birkaç dakika süre verilir.

II. Öğrenme -Öğretme Süreci:

Etkinlik 1 'den farklı olarak ismi söylenen nesnenin hareketi yerine her öğrencinin eline verilen farklı ritim çalgılarıyla tekerlemenin ritmik yapısı çaldırılır. Ön hazırlık olarak çalgıyla eşlik yapmadan önce alkışla ritmik yapılar çalınabilir.

2.HAFTA

1.DERS

TEMA: Tanışma Haftası Etkinlikleri

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Söyleme, Yaratma

KAZANIMLAR:

Bedeni ile duyduğu şarkıya eşlik etmeyi öğrenir.

Duyularını müzik ve dans yolu ile ifade etmeyi öğrenir.

Basit ritmik yapıdaki ezgileri harekete dönüştürmeyi öğrenir.

Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar.

Isınma hareketleri yapar.

DERS SÜRESİ: 40 Dk

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Şarkı CD' si

ETKİNLİK 3: Merhaba Şarkısı (Tuncer Ediz Toksoy)

I. Hazırlık: Öğretmen ve öğrenciler karışık bir şekilde ayakta dururken sabahları kalkınca neler yaptıklarını sorar, sonra sırayla yapılanlar beden diliyle anlatılır. Selamlaşmanın ve yeni arkadaşlıklar edinmenin öneminden bahsedilir. Şarkı dinletilir ve öğretmen kendine bir eş seçip yönlendirerek şarkıyı söyleyip hareketleri uygular.

II. Öğrenme -Öğretme Süreci:

Şarkı çocuklara yankılama yöntemi ile öğretilir.

Merhaba merhaba hepinize birden merhaba

(Tüm grup şarkıyı söyleyerek dolaşırken birbirine sağ ve sol eli sıra ile sallayarak selam verir)

Sabahları erken kalkalım

(Vücuda esnetme hareketi yapılır)

Hep neşeli olalım

(Sonunda alkış 3 kez)

Merhaba merhaba hepinize birden merhaba

(Tüm grup mekanda dolaşırken kendine eş seçer ve merhabalarda tokalaşır)

Sağ el sol el havaya bacaklara vuralım

(Sağ el ve sol el sırayla havaya kalkar sonunda el ile 3 kez bacaklara vurulur.)

Merhaba merhaba hepinize birden merhaba

(Tüm grup sınıfta şarkıyı söyleyerek dolaşırken birbirine sağ ve sol eli sıra ile sallayarak selam verir)

MERHABA

Tuncer Ediz Toksoy

Mer ha ba mer ha ba he pi ni ze bir den mer ha ba

5 sa bah la rı er ken kal ka lım hep ne şe li o la lım

9 mer ha ba mer ha ba he pi ni ze bir den mer ha ba

2.HAFTA**2.DERS**

TEMA: Isınma oyunları

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, yaratma,

KAZANIMLAR:

Yaratıcı dans ve dramatizasyon yapar.

Ses ve nefes çalışmaları yapar.

Çevresinde duyduğu sesleri fark eder.

Sözel yönergelere uygun olarak ısınma hareketleri yapar

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Şarkı Cd' si

ETKİNLİK 1:Tren Oyunu

I. Hazırlık: Öğretmen önceden öğrencilerden çizmelerini istediği tren resimleriyle duvarları süsler

II.Öğrenme- Öğretme Süreci:

Öğretmen sınıfa girer girmez tren gibi sesler çıkarır ve sınıfta dolaşırken çocukların birer birer elinden tutarak vagonlar oluşturur ve çocukların da kendisi gibi sesler çıkarmasını ister. Düdük ve cuf cuf sesleriyle sınıfta dolaşılır. Tren yavaşlar, hızlanır daha sonra öğretmen en arkaya geçer ve en öndeki çocuk lokomotif olur. Sırayla çocuklar arkaya geçer ve öndeki çocuk treni yönlendirir. Tren elma bahçesinden geçerken vagonları elmayla doldurmak için elma toplama hareketleri yaparlar.

ETKİNLİK 2: Tren Şarkısı (Söz - Müzik: Olcay Korkmaz)

I. Hazırlık: Etkinlik 1'in ardından trenler hakkında konuşulur ve tren şarkısı CD'den dinlenilir.

II.Öğrenme- Öğretme Süreci: Şarkı dinlenirken etkinlik 1'deki gibi tren olunur ve şarkı yankılama yöntemiyle öğretilir.

ÇUF ÇUF TREN

Vagonları peşime taktım

Dağ bayır dere tepe dolaştım

İstasyona ulaştım

Selam size selam size

Çuf Çufu Çuf Çuf Çuf Çuf Çuf

Çuf Çufu Çuf Çuf Çuf Çuf Çuuff

Tüm yurdu dolaşırım

Kar kış demez yol alırım

Düdüğümle selamlarım

Selam size selam size

ÇUF ÇUF TREN

Söz - Müzik
OlcaY KORKMAZ

Va gon la rı pe si me tak tim dag ba yır de re te pe do la tim is tas yo na u las tim se

4 lam si ze se lam si ze lam si ze se lam si ze çuf çu fu çuf çuf çuf çuf çuf

7 1. çuf çu fu çuf çuf çuf çuf çuf 2. çuf çu fu çuf çuf çuf çuf çuf tüm yur du do la sı rım

10 kar kıs de mez yol a lı rım dü dü güm le se lam la rım se

12 1. lam si ze se lam si ze 2. lam si ze se lam si ze çuf çu fu çuf çuf çuf çuf çuf

15 1. çuf çu fu çuf çuf çuf çuf çuf 2. çuf çu fu çuf çuf çuf çuf çuf

3. HAFTA

1. DERS

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

TEMA: Isınma oyunları

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, yaratma,

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Tef, metalefon, yer davulu, ritim çubukları, yumurta marakas.

KAZANIMLAR:

Yaratıcı dans ve dramatizasyon yapar

Çevresinde duyduğu sesleri fark eder

Sözel yönergelere uygun olarak ısınma hareketleri yapar

Ritim çalgılarıyla oyuna eşlik eder

Birlikte çalma etkinliğini yapar

ETKİNLİK 1: Kukla Oyunu

I.Hazırlık: Kuklalar hakkında konuşulur sınıfa getirilen kukla incelenir.

II. Öğrenme- Öğretme Süreci:

Müzik eşliğinde öğretmen kukla olur. Öğrencilerin kendisini taklit etmesini ister. Yine sınıfta ayağa kalkılır ve daire oluşturulur. Kukla sağ elini kaldırır, sol elini kaldırır. Dirsekten, omuzdan kollarını gevşetir sallar. Boyunu gevşetilir vekafasını sallar. Ayaklarını sallar, bacaklarını sallar, kukla zıplar, beliyle daireler çizer. En sonunda kuklanın ipleri sırayla dirsekten, omuzdan, boyundan, sırtından, belinden, dizlerinden gevşer ve kukla yere yığılır. Daha sonra kuklanın ipleri tekrar çekilerek kukla tekrar adım adım yukarı kalkar.

Gönüllü öğrencilere doğaçlama olarak kukla canlandırması yaptırılıp sınıfı yönlendirmesi istenilebilir.

ETKİNLİK 2: Kukla Oyununun Vurmalı Çalgılarla Oynanması

Öğretmen ya da öğrencilerden biri kukla olur, kuklanın her hareketi için farklı bir vurmalı çalgı kullanılır. Örneğin kuklanın 4 temel hareketi belirlenip bunların her biri için bir vurmalı çalgı belirlenir. Sınıf gruplara ayrılarak her grup için bir vurmalı çalgı belirlenir. Kukla başını salladığında tefler, ayağını oynattığında metelofonlar, kollarını oynattığında yer davulları çalan grup çalgılarıyla ritim çalar. Kukla orkestra şefi gibi grubu yönetir ve şaşırtmaya çalışır.

3. HAFTA

2. DERS

TEMA: Isınma oyunları ve Nefes egzersizleri

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, yaratma, söyleme

KAZANIMLAR:

Çevresinde duyduğu sesleri fark eder

Birlikte çalma ve söyleme etkinliğini yapar

Grup etkinliği yapar

Duyduğu ritim ve ezgiyi tekrarlar

Arkadaşlarıyla öğrendikleri şarkının ritmik yapısına uygun rap formunda söz yazar

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Şarkı Cd'si, Def, Ritim çubukları, yumurta marakas, marakas, boomwhackers ses boruları, plastik tef, metelefon, tırtır, tekton, ritim çubukları.

ETKİNLİK 1: Kukla şarkısı (Söz- Müzik: Olcay Korkmaz)

I. Hazırlık: CD'den şarkı dinlenilir. Çalgılar öğrencilere dağıtılır.

II. Öğrenme- Öğretme Süreci:

Şarkı yankılama yoluyla öğretilir. Şarkıya metelefon ve boomwhackerslarla sınıfın yarısı, Şarkının tralla kısmında sınıfın diğer yarısı vurmali çalgılarla eşlik eder. Doğaçlama kısmını önce öğretmen daha sonra isteyen öğrenci söyler.

Daha sonra sınıf 4- 5 kişilik gruplara ayrılarak grup olarak kendi doğaçlamalarını yazmaları istenir ve sırayla gruplar kendi çalışmalarını sergilerler.

KUKLA

Söz - Müzik
OlcaY KORKMAZ

Kuk la mın ip le ri e lim de tral la lal la tral la la

Ba sı nı sal la be nim le tral la lal lal la

Kuk lam çok ne e li dir tral lal lal la tral lal la

Hep o yun oy nar be nim le tral la lal lal la

Kuklamın ipleri elimde tralla tralla tral lal la

Başınısallar benimle tral lal lal la laaa

Kuklam çok neşelidir tralla tralla tral lal la

Hep oyun oynar benimle tral lal lal la laaa

Doğaçlama rap

Kukladır kukla adı üstünde

İpleri elimde keyfi yerinde

Ağaçtan yapılmış ama hisseder içinde

Çocuklar gülerse güler

Ağlar üzülürse

4. HAFTA

TEMA: Isınma Oyunları ve Nefes Egzersizleri

1.DERS

KAZANIMLAR:

Yaratıcı dans ve dramatizasyon yapar

Çevresinde duyduğu sesleri fark eder

Sözel yönergelere uygun olarak ısınma hareketleri yapar

Doğru nefes almayı öğrenir

Nefes ve ses çalışmaları yapar

DERS SÜRESİ: 40 Dk

ETKİNLİK: Nefes Egzersizleri

I. Hazırlık: Öğretmenin yanında getirdiği solunum organlarının anlatıldığı görsel dökümanları sınıfa asar. Öğretmen çocukların gözlerini kapatıp nefeslerini dinlemelerini ister. Sonra birkaç saniye nefeslerini tutturur ve ardından derin nefes almalarını ister. Nefes hakkında konuşulur.

II.Öğrenme - Öğretme Süreci:

Öğretmenin yanında getirdiği solunum organlarının anlatıldığı görsel dökümanlarla akciğer diyafram ve doğru nefes tekniği olan diyafram nefesi hakkında kısaca bilgi verilir. Daha sonra diyafram nefesini geliştirmek için oyunlar oynanır.

Sınıf ayağa kalkar herkesin bir bisikleti vardır ve ormanda gezintiye çıkılır. Öğretmen ormanı öğrencilerden de yardım alarak tasvir eder ve öğrencilerin akıllarında canlandırmalarına yardımcı olur. Kocaman bir çınar ağacının yanından geçiyoruz diyerek sınıftaki bir öğrenciden çınar ağacını anlatmasını ister. Rüzgarın sesi nefes verilerek taklit

edilir. Kuş sesleri çıkarmaları istenir. Karşılaşılan köpek tasvir edilir ve nasıl nefes alıp verdiği sorularak köpek nefesi taklit ettirilir. Çiçekler kopartılır ve derin nefes alınarak koklanır. Bisikletlerin tekerleri iner ve lastiğin hava kaçırmaması Sssss vokaliyle taklit edilerek nefes sonuna kadar verilir. Sonra hava pompası taklit edilerek kesik kesik verilen S vokaliyle nefes verilir ve bisiklet lastiği şişirilir. Sonra rüzgarın etkisiyle tüyleri uçan karahindiba çiçeğini farkedip onlara üfürerek tüylerini uçurmaları istenir. Karşılaşılan hayvanlar tasvir edilir ve hayvanların çıkardığı sesler ve hareketleri yapılır. Akan suyun sesi ŞŞŞŞ vokaliyle verilir.



4. HAFTA

2. DERS

TEMA: Birlikte çalma, söyleme

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Söyleme, Yaratma

KAZANIMLAR:

Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.

2/4' lük ölçü içinde ritmik akışı bozmadan bedenini ritmik çalgı olarak kullanır.

Beden perküsyonu yoluyla öğrendiği şarkıya eşlik eder

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

ETKİNLİK : "Tini Mini Hanım" Şarkısını söyleme

I.Hazırlık: Şarkı önce CD den dinlettirilir. Daha sonra sınıf ayağa kalkıp daire olur.

II. Öğrenme - Öğretme Süreci:

Yankılama yöntemi ile şarkı öğretilir. Beden perküsyonu şarkının ritmine uygun çalıştırılır, daha sonra beden perküsyonu eşliğinde şarkı söylenir.

TİNİ MİNİ HANIM

(ŞEFTALİ AĞAÇLARI)

Sinop Türküsü

<http://bisgen.blogspot.com.tr/>

5

TİN TİN Tİ Nİ Mİ Nİ HA NIM SE Nİ SE Vİ YOR CA NIM

9

ŞEF TA Lİ A ĞAÇ LA RI TÜR LÜ Çİ ÇEK BAŞ LA RI
BAH ÇE LER DE İD Rİ ŞAH BO YU U ZUN KEN Dİ ŞAH
BAH ÇE LER DE KE RE VİZ BİZ KE RE VİZ YE ME YİZ

13

YAK TI YAN DIR DI BE Nİ YA RİN Hİ LAL KAŞ LA RI
İ Kİ GÖ NÜL BİR OL SA A YI RA MAZ PA Dİ ŞAH
Bİ ZE Sİ NOP LU DER LER BİZ GÜ ZE Lİ SE VE RİZ

5.HAFTA

1. DERS

TEMA: Birlikte Çoksesli Çalma, Söyleme

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Söyleme, Çalma

KAZANIMLAR:

Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.

Çalgısıyla şarkının ritmik yapısına uygun eşlik eder.

Vurmalı çalgılarla söylediği şarkıya eşlik eder.

Başka seslerle birlikte çoksesli duyarak uyum içinde çalar.

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Metelefon, tektonlar, çelik üçgen, tefler, marakaslar.

ETKİNLİK : "Tini Mini Hanım" Şarkısına çalgısıyla eşlik yaparak söyleme

I. Sınıf beş gruba ayrılır. Çalgılar gruplara ayrılan öğrencilere dağıtılır. Şarkı baştan sona Cd eşliğinde söylenerek tekrar hatırlatılır.

II. Öğrenme- Öğretme Süreci:

Öncelikle öğretmen gruplara kulaktan çalacakları ritimleri çaldırır. Gruplardan tektonlar ve tefler birim vuruşta bir, çelik üçgen her iki vuruşta bir, marakaslar ise her sekizlikte bir ritim tutarak çalarlar. Metalofon, tektonlar (do, mi, sol sesleri), çelik üçgen, tefler, marakaslar dönüşümlü olarak öğrencilere dağıtılıp öğretmenin yönlendirmesiyle eşlik yapılır.

Dersin sonunda "Tini Mini Hanım" Şarkısına vurmalı çalgılarla eşlik yapılarak şarkı birlikte söylenir.

5. HAFTA

2. DERS

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

TEMA: Çokseslilik

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Söyleme

KAZANIMLAR:

Birlikte söylemekurallarına uyar.

Kanon söylemeyi öğrenir.

Kendisiyle birlikte başka sesleri dinleyip detone olmadan uyum içinde söyler.

Beden perküsyonu eşliğinde kanon söyleme kurallarına uyararak söyler.

ETKİNLİK : "Tini Mini Hanım" Türküsünü kanon olarak söyleme.

I. Hazırlık: Daha önce beden perküsyonu eşliğinde öğrenilip söylenen şarkı tekrar edilerek hatırlanır.

II. Öğrenme - Öğretme Süreci :

Öğretmen sınıfı iki gruba ayırır. Bir çokseslilik yöntemi olan kanon söylemeyi öğrencilerine anlatır ve şarkı kanon olarak söylenir. Daha sonra kanon söylenen şarkıya beden perküsyonuyla eşlik yapılı.

6. HAFTA

1. DERS

TEMA: Birlikte Çalma, Söyleme

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Söyleme, Yaratma

KAZANIMLAR:

Şarkıya ritmik eşlik yapar.

Birlikte çalmakurallarına uyar.

Hikayenin konusuna uygun çalgılarla seslendirme yapar.

Grup çalışması yapar.

Drama etkinliği yapar.

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Tef, yer davulu, resimli kartonlar, chimes, metalofon, ksilofon, yağmur çubuğu vb., büyük kartonlar, renkli kalemler.

ETKİNLİK 1: Her grubun kendi tasvirini yapıp hikayesini yazdığı orman resmi

I. Hazırlık: Önceden öğrencilerden çizip getirmeleri istenilen ağaç ve orman resimleriyle sınıf süslenir. Öğretmen resimlerle bir ağacın oluşum ve büyüme sürecini anlatır. Ağacın ve ormanın ekolojideki öneminden bahsedilir. Sırayla herkes hayalindeki ormanı tasvir eder.

II. Öğrenme- Öğretme Süreci:

Öğretmen sınıfı 3 gruba ayırır. Her gruba 1 adet büyük boy karton ve boya kalemleri verir. Gruplardan, tavşan, aslan ve kuşun içinde yer aldığı, ormanda geçen bir hikaye oluşturmaları ve bu hikayenin resmini kartona çizmeleri istenir. Bu etkinlik için 10 dk. süre verir.

ETKİNLİK 2: Her grubun kendi tasvirini yapıp hikayesini yazdığı orman oyununun çalgılarla seslendirilerek oynanması

I. Hazırlık: Gruplara oyunlarını kendi içlerinde canlandırmaları için 5 dk. verilir. Sonra gruplara da çalgılar dağıtılarak hikayeye uygun olarak çalgılarla nasıl seslendirecekleri konuşularak sırayla öğrenciler görevlendirilir.

II. Öğrenme- Öğretme Süreci: Her grup kendi oyununu sergiler. Daha sonra hikayeye uygun olarak görevlendirilecek çalgılar öğretmenin anlatımı ve yönlendirmesiyle tekrar çalgılarla seslendirilerek oynanır. Örneğin nehrin akışı yağmur çubuğuyla, tavşanın koşuşu metalofonla, aslanın gelişi yer davuluyla gibi...

6.HAFTA

2. DERS

TEMA: Birlikte Söyleme

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Söyleme, Yaratma

KAZANIMLAR:

5/8 lik' lik ölçü içinde ritmik akışı bozmadan bedenini ritmik çalgı olarak kullanır.

Şarkıya ritmik eşlik yapar.

Birlikte çalmakurallarına uyar.

Başka seslerle birlikte çoksesli duyarak uyum içinde çalar.

Şarkının konusuna uygun dramatize yapar.

Çoksesli ritmik yapıyı bozmadan ritim çalgılarıyla eşlik yapar.

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Tef, yer davulu, resimli kartonlar, şarkı cd si.

ETKİNLİK : " Yurdumda"Şarkısı işlenir

YURDUMDA

Söz ve Müzik: Mahir Dinçer

Orta

To hum lar fi da na fi dan lar a ğa ca
a ğaç lar or ma na dön me li yur - dum da
Yu va dır - kuş la ra ör tü dür - top ra ğa
can ve rir do ğa ya or man lar yur - dum da

I. Hazırlık: Bir önceki derste kartonlara çizilen resimler ile öğretmenin getirdiği ağacın oluşum ve büyüme sürecini anlatan resimler duvara asılır. Öğretmen bu resimlerle bir ağacın oluşum ve büyüme sürecini anlatır. Ağacın ve ormanın ekolojideki öneminden bahsedilir. Sırayla herkes hayalindeki ormanı tasvir eder.

II. Öğrenme Öğretme Durumları:

Sınıf daire şeklinde ayakta durur ve cd'den dinlenen şarkıyı hep beraber doğaçlama olarak sözlere uygun hareketlerle söylerler. Tohumun yere düşüşü, fidanın büyümesi, büyük bir ağaç oluşu, hayvanların ağaçta yuva kurması vb. şarkı sözlerine uygun olaylar şarkıyla birlikte canlandırılır.

Daha sonra şarkıya uygun beden perküsyonu çalışılır. Daire şeklinde yer alan öğrenciler öğretmenin yönlendirmesiyle şarkıyı söylerken beden perküsyonu yoluyla eşlik ederler.

7. HAFTA

1. DERS

DERS SÜRESİ: 40 dk.

TEMA: Tartım çalışmaları

ÖĞRENME ALANI: Müziksel Algı, Dinleme, Çalma

KAZANIMLAR:

Duyduğu basit ritimleri vurmali çalgısıyla tekrarlar

Müzikteki uzun ve kısa süreleri fark eder

Müzikte birlik, ikilik, dördlük, sekizlik süreleri kavrar ve ritim aletiyle çalar.

DERS SÜRESİ: 40 dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Metalofon, Boomwhackers, Çelik üçgen, Tef, Yer davulu, Birlik, ikilik dördlük, sekizlik nota sürelerinin gösteren renkli kartonlar.

ETKİNLİK: Nota Sürelerinin Kavratılması

I. Hazırlık:

Kullanılacak olan araç gereçler hazırlanır. Öğretmen nota sürelerini metalofonla çalarak öğrencilerden uzun ve kısa süreleri ayırt etmelerini ister. Sonra öğrencilerden çaldığı nota sürelerini tekrar etmelerini ister.

II. Öğrenme öğretme Süreci:

Öğretmen içinde nota sürelerini olduğu bir hikaye anlatır.

Bir gün bir çocuk nota sürelerinin olduğu bir ülkeye gitmiş orada dört nota süresiyle karşılaşmış. İlk karşılaştığı nota süresi birlik notaymış. Birlik nota çok kibirli bir notaymış;

-En büyük nota benim. Tam dört vuruşum. O kadar uzun sürerim ki beni dinleyenlerin uykusu bile gelir demiş.

Öğretmen bu sırada renkli kartondaki birlik nota resmini öğrencilere gösterir ve birlik nota süresini çalar, öğrencilerden ellerindeki çalgılarla çalmalarını ister.

Daha sonra hikayeyi anlatmaya devam eder. Birlik notayla tanışan çocuk onunla sohbet edip yürürken ikilik notayla karşılaşır. Öğretmen ikilik notanın olduğu kartonu öğrencilere gösterir. İkilik nota toplam iki vuruş olduğunu söylerken birlik notaya selam verir. Öğretmen ikilik vuruşu çalarak çocuklardan tekrar etmelerini ister. Birlik ve ikilik nota hakkında konuşularak öğrencilerden hikayeyi genişletmeleri istenilebilir. Daha sonra dörtlük nota ve onun ikiz çocukları olan sekizliklere rastlar. Öğrencilere dörtlük ve sekizlik notaların olduğu kartonlar gösterilir. Sekizlik notalar çok yaramazdır ve hızlı koşarlar bu yüzden anneleri dörtlük kaybolmamaları için elele tutuşmalarını istemektedir. Hikaye anlatılırken dörtlük ve sekizlik nota öğretmen tarafından çalınır ve öğrencilerden tekrar etmeleri istenir.

Dersin sonunda sınıf 4 gruba ayrılır ve birinci gruptan birlik notaları çalmaları istenerek yer davulları, ikinci gruptan ikilik notaları çalmaları istenerek tefler, üçüncü gruptan dörtlük notaları çalmaları için çelik üçgenler, dördüncü gruptan sekizlik notaları çalmaları için boomwhackers lar dağıtılır. Öğretmen hikayeyi anlatır ve sırası geldikçe gruplar vurmali çalgılarıyla süreleri çalarlar ve hikayeyi seslendirmiş olurlar.

Hikayenin sonunda çocuklardan hikayenin resmini çizmekleri istenir.

7. HAFTA

2. DERS

DERS SÜRESİ: 40 dk.

TEMA: Tartım çalışmaları

ÖĞRENME ALANI: Müziksel Algı, Dinleme, Çalma, Yaratma

KAZANIMLAR:

Duyduğu basit ritimleri vurmali çalgısıyla tekrarlar.

Müzikteki uzun ve kısa süreleri fark eder.

Müzikte birlik, ikilik, dörtlük, sekizlik süreleri kavrar ve ritim aletiyle çalar.

Öğrendiği süreleri dramatizasyon yoluyla anlatır.

DERS SÜRESİ: 40 dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Karton, pastel boyalar, makas, ip.

ETKİNLİK: Grupların nota sürelerini anlatan hikayeler ve dramatizasyon örnekleri

I. Hazırlık

Öğretmen sınıfı 5'er kişinin olduğu üçgruba ayırır. Her grubun kendi hikayelerini oluşturmasını ister. Her nota süresini bir öğrenci, sekizlik notaları el ele tutuşan iki öğrenci canlandıracaktır. Öğrencilere karton ve boya kalemleri dağıtılarak canlandıracağı nota süresini çizip boyamaları istenir. Daha sonra kartonlardan nota süreleri kesilerek iple boyunlarına asılır.

II. Öğrenme -Öğretme Süreci:

Gruplardan kendi hikayelerini yazmaları istenir. Çalgı kullanmak serbesttir. Yazılan hikayeleri gruplar sırayla oynarlar.

8. HAFTA

1. DERS

DERS SÜRESİ: 40 dk.

TEMA: Tartım çalışmaları

ÖĞRENME ALANI: Müziksel Algı, Dinleme, Çalma

KAZANIMLAR:

Duyduğu basit ritimleri vurmali çalgısıyla tekrarlar.

Müzikteki uzun ve kısa süreleri fark eder

Müzikte birlik, ikilik, dördlük, sekizlik süreleri kavrar ve ritim aletiyle çalar.

Birlikte çoksesli ritim çalışmaları yapar

DERS SÜRESİ: 40 dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Metalofon, Boomwhackers, Çelik üçgen, Tef, Yer davulu, Balık Guirolar, Radetzky marşına eşlik için yazılmış ritim kalıplarının yazılı olduğu karton.

ETKİNLİK 1:Grup olarak çalgılarla nota sürelerini beraberce çoksesli olarak çalma

I. Hazırlık

Sınıf Beş gruba ayrılır. Her gruba farklı bir çalgı verilir.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci:

Her çalgı grubunun çalacağı ritim kalıbı tekrarlatılarak kulaktan öğretilir. Örneğin birlik notaları yer davulları, ikilik notaları tefler, dördlük notaları çelik üçgenler, sekizlik notaları ise boomwhackerslar grubu çalacaktır. Her grup nota sürelerini tanıyıp çaldıktan sonra birlikte çoksesli olarak uyum içinde çalarlar.

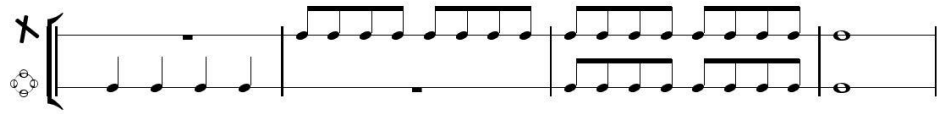
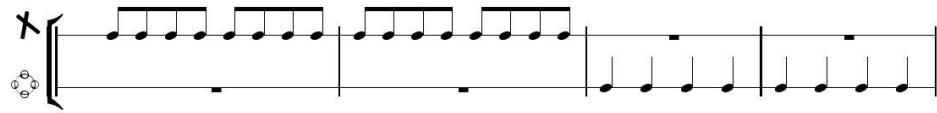
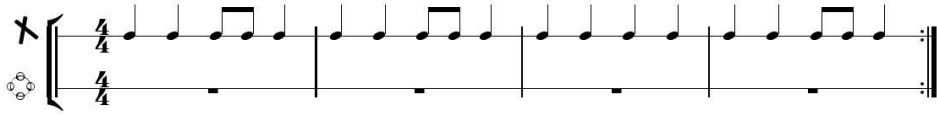
ETKİNLİK 2: RadetzkyMarşının Ritim Çalışması

I. Hazırlık: Öğretmen sınıfa RadetzkyMarşını dinletir. Sonra sınıfı ikiye ayırır.Birinci gruba balık guirolar, ikinci gruba tefler verilir.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci: Önceden kartonlara yazmış olduğu ritim kalıplarınıAnkara, Van , gibi heceleme yöntemiyle sınıfına çaldırır. Daha sonra iki grup çalgılarıyla ritim kalıplarını çalarak esere eşlik ederler.



Radetzky Marş Ritim Çalışması



8. HAFTA

2. DERS

DERS SÜRESİ: 40 dk.

TEMA: Müzikte Hız ve Hız Terimleri

ÖĞRENME ALANI: Müziksel Algı, Dinleme, Çalma

KAZANIMLAR:

Müzikteki hız değişikliklerini fark eder.

Müzikteki hız terimlerini tanımlar.

Farklı ritmik yapıdaki müziğe uygun hareket eder.

DERS SÜRESİ: 40 dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Türkülerin yer aldığıCd, hız terimlerinin tavşan ve kaplumbağa hikayesine uygun resimlendiğiuygun resimlendiği kartonlar, metalofon, marakas, tef, boomwhackerslar, ritim çubukları, çan diatonic, def vb.

ETKİNLİK: Tavşan ve kaplumbağa tavşanı hikayesinin çalgılarla seslendirilmesi

I. Hazırlık

Öğretmen sınıfta hızlı ve yavaş kavramlarına örnekler vererek çocuklardan örnekleri çoğaltmalarını ister ve bu konuda sohbet ederler. Kullanılacak çalgılar öğrencilere dağıtılır. Hız terimlerinin, tavşan ve kaplumbağa hikayesine uygun resimlendiğikartonlar tahtaya asılır.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci:

Öğretmen öğrencilere, tavşan ve kaplumbağa masalını konuya uygun olarak uyarlayıp anlatır. Bir zamanlar çok büyük bir ormanda (orman öğrencilerle birlikte tasvir edilebilir) Allegro adında hızlı koşan bir tavşan varmış. Allegro hızlı koşmakla çok övünürmüş. Bir de Andante adında bir kaplumbağa varmış diye masal anlatılır. Öğretmen masalı anlatırken

metlafonla tavşanın koşuşunu davulla kaplumbağanın yürüyüşünü canlandırarak çalar. Daha sonra bunu öğrencilere dağıttığı çalgılarla öğrencilerin de tekrarlamasını ister.

Bildikleri şarkılar, hızlı ve yavaş tempoda söylenilerek farklarının anlaşılması sağlanır.

Hızlı ve yavaş terimlerine uygun örnek halk türküleri dinletilir ve hızlı mı yavaş mı olduğu sorulur.(Al Fadimem, Sarı Gelin, Koçari gibi...)



9. HAFTA

1. DERS

DERS SÜRESİ: 40 dk.

TEMA: Müzikte Hız ve Hız Terimleri

ÖĞRENME ALANI: Müziksel Algı, Dinleme,

KAZANIMLAR:

Müzikteki hız değişikliklerini fark eder.

Müzikteki hız terimlerini tanımlar.

Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder.

Müziğin hızına uygun dans eder.

DERS SÜRESİ: 40 dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Türkülerin yer aldığı CD, Yelpaze dansının CD'si, her öğrenci için bir yelpaze.

ETKİNLİK 1.

I. Hazırlık

Öğretmen bir önceki derste de dinletmiş olduğu hızlı ve yavaş kavramlarına uygun, belirlediği Sarı Gelin ve Koçari türkülerini tekrar dinletir.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci: Öğrenciler öğretmenle birlikte el ele tutuşarak halka oluştururlar. Sarı gelin ve Koçari türküleri öğretmenin yönlendirmesiyle oynanır. Oynanırken türkülere eşlik edilerek söylenmeye çalışılır.

ETKİNLİK 2. Yalpaze dansı

I.Öğretmen dans müziğini dinletirken dansın hareketlerini gösterir. Dans yavaştan başlayarak ana temanın her tekrarında hızlanan bir tempoya sahiptir. Bu yapı konuşularak fark etmeleri sağlanır. Sınıfayağa kalkarak çember oluşturur.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci: Öğretmenin yönlendirmesiyle yalpazelerle birlikte müzik eşliğinde yalpaze dansı yapılır.



9. HAFTA**2. DERS**

DERS SÜRESİ: 40 dk.

TEMA: Müzikte Hız ve Hız Terimleri

ÖĞRENME ALANI: Müziksel Algı, Dinleme, Çalma

KAZANIMLAR:

Müzikteki hız değişikliklerini fark eder.

Müzikteki hız terimlerini tanımlar.

Müziğin ritmik yapısına ve hızına uygun ritim çalgısıyla eşlik çalar.

DERS SÜRESİ: 40 dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Yelpaze dansının CD'si, Ritim Çubukları, Yer Davulları, Tefler.

ETKİNLİK**I. Hazırlık**

Öğretmen bir önceki derste de dinletmiş olduğu ve dans ettirmiş olduğu yelpaze dansının müziğini tekrar dinletir ve öğrencilere ritim çalgılarını dağıtır.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci: Yelpaze dansının müziğinin hızlanan ritmik yapısına uygun ritim çalgılarıyla eşlik edilir. Daha sonra sınıf gruplara bölünerek yarışma yapılır. Ritim çalgılarıyla en doğru eşliği yapan grup ödüllendirilir.

10. HAFTA

1. DERS

TEMA: Sesleri Tanıyalım

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Çalma, Yaratma

KAZANIMLAR:

Çevresinde duyduğu sesleri fark eder.

Çevresinde duyduğu seslerin özelliklerini ayırt eder.

Aynı anda birden fazla çalınan çalgıların seslerini ayırt eder.

Birlikteçalma kurallarına uyar.

Arkadaşlarının ses tonlarını tanıyarak bulur ve farklarını dinleyerek hisseder.

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Metalofon, üçgen zil, tef, boomwhackers ses boruları, balık guiro, cabasa vb.

ETKİNLİK:

I. Hazırlık: Sınıfta sessizlik sağlanıp, çocukların gözlerini kapatarak çevredeki sesleri dinlemeleri istenir. Öğretmen sırayla ne duyduklarını sorar ve bu konuda kısaca konuşulur.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Sınıfta bir öğrenci ebe olarak seçilir ve arkasını sınıfa döner. Arkadaşları yerlerini değiştirir ve bir arkadaşı ebeye seslenir ebe sesinden arkadaşını tanımaya çalışır. Tanıyana kadar oyun devam eder tanıyınca tanıdığı arkadaşı ebe olur.

Aynı oyun çalgılarla yapılır. Ebe seçilir ve arkası dönük çalgıyı sesinden tanır. Çalgısını tanıdığı arkadaşı ebe olur.

Oyunun devamında yine bir öğrenci sınıfa arkasını döner ve iki çalgı aynı anda dörtlük tempoda çalar ve öğrenci çalgıları tanımaya çalışır.

10. HAFTA

2.DERS

TEMA: Sesleri Tanıyalım

ÖĞRENME ALANI: Dinleme, Çalma, Yaratma

KAZANIMLAR:

Çevresinde duyduğu sesleri fark eder.

Çevresinde duyduğu seslerin özelliklerini ayırt eder.

Do, la seslerini ayırt ederek söyler.

DERS SÜRESİ: 40 Dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Metalofon, tek ton (do, la sesleri)

ETKİNLİK 1:

I. Hazırlık: Sınıfta sessizlik sağlanıp, çocukların gözlerini kapatarak öğretmenin çaldığı çalgıyı dinleyerek çalgıyı tahmin etmeleri istenir. Daha sonra metalofondan do la sesleri verilerek ayırt etmeleri istenir.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğretmen bir ebe seçer ve gözlerini bağlar. Diğer seçtiği iki öğrenciye de do ve la seslerinin olduğu tek tonları verir ve sırayla çalmalarını ister. Ebeden sadece do sesine yönelmesini ve onu yakalamasını ister. Ebe iki sestten do sesi çaldığında sadece onu ayırt ederek do sesine yönelipdo sesini veren arkadaşını yakalamaya çalışır.

Sürekli ebe seçilerek dönüşümlü olarak farklı seslerle bu oyun oynanabilir.

ETKİNLİK 2:

I. Hazırlık: Öğretmen metalofonun başında "içimde bir nota var buna benziyor" der ve metalofondan farklı 3 nota çalar (Do, mi, sol) gibi. Öğrencilerinden bunu "na" hecesiyle tekrar etmelerini ister.

II. Öğrenme Öğretme Süreci:

Yine sınıfta bir ebe seçilir. Ebe Metalofonun başına öğretmenin yaptığı gibi "içimde bir nota var buna benziyor" der ve farklı 3 ya da 4 nota çalar ardından sınıf tekrar eder. Sınıfta dönüşümlü olarak ebe seçilerek oyun devam eder.



EK 5. Anket İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/07/2018-E.52653

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 50235129-300
Konu : Anket İzni**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : Malatya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün, 27/06/2018 tarihli ve 12408037 sayılı yazısı,

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Olcay KORKMAZ'ın, anket uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin Malatya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir. Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdırProf.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon No: 4223773030 Faks No: 4223411070
E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/tr/cms/ogrenci>Bilgi İçin: Ayşe TANRIVERDİ
Unvan: Memur

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

Not: Çalışmada ölçme aracı olarak Anket değil Ölçek kullanılmıştır.



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.12251872
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Olca KORKMAZ)

25.06.2018

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 13/06/2018 tarih ve 50235129-300-E.12935 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Olca KORKMAZ, Prof. Dr. Turan SAĞER'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "Müzik Eğitiminde Oyun Dans İçerikli Etkinliklerin Çocukların Öz Saygı Düzeyine Etkisi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 19/06/2018 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurcan BERBER
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
25.06.2018

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/06/2018-E.19003



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.12408037
Konu : Anket Uygulaması
(Olca KORKMAZ)

27.06.2018

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 13.06.2018 tarih ve 50235129-300-E.12935 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 25.06.2018 tarih ve 12251872 sayılı onayı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Olca KORKMAZ, Prof. Dr. Turan SAĞER'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "Müzik Eğitiminde Oyun Dans İçerikli Etkinliklerin Çocukların Öz Saygı Düzeyine Etkisi" konulu anket çalışmasına ait ilgi (a) yazımıza istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Ali TATLI
İl Millî Eğitim Müdürü


Eki : 1- İlgi (b) onay
2- Anket (4 sayfa)

Adres: Şir.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaogretim Şubesi / 205
Tel: 0 (422) 323 25 05
Faks: 0 (422) 323 96 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 43c3-4cd4-3c93-afe5-a57a kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. Etik Kurul Raporu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu)			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
10.05.2018	6	2018/6-4	
<p>Karar No: 2018/6-4: Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu 10.05.2018 tarihin de İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı odasında toplandı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ'nin sorumlu araştırmacı olduğu; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okutman Olcay KORKMAZ'ın "Müzik Eğitiminde Oyun Dans İçerikli Etkinliklerin Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisi" başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin raportör raporu görüşüldü. Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde Kurum İzin Belgesinin sonradan dosyaya eklenmesi şartıyla <u>etik onayı verilmesine</u>; oy birliği ile karar verildi.</p>			
<p>Prof. Dr. Mustafa KUTLU Etik Kurul Başkanı</p> 			
Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Etik Kurul Başkan Yardımcısı	KATILDI	Prof. Dr. Nesrin SİS Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi	KATILMADI	Prof. Dr. Mustafa A RSLAN Etik Kurul Üyesi	KATILMADI
Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Etik Kurul Üyesi	KATILDI

EK. 7 Öğrenci Velilerinden Alınan Muvafakatname

Değerli Velimiz,

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde Öğretim Görevlisi olan Olcay KORKMAZ, "Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisi" projesini okulumuzda 3 ve 4. sınıf öğrencilerine uygulayacaktır. Proje için Milli Eğitim Müdürlüğü ve İnönü Üniversitesinden gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilerimizin bu proje kapsamında eğitim alması için aşağıdaki formu doldurarak okulumuza göndermenizi rica ediyorum.

Oğuzhan GÜLER
Okul Müdürü

MUVAFKATNAME

Velisi olduğum öğrencim "Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisi" projesi kapsamında müzik eğitimi almasına izin veriyorum.

Öğrenci Adı Soyadı: Veli Adı Soyadı:

İmza:

EK 8. Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanterinden Aldıkları Öntest Sonuçlarına Göre Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

KİŞİ NO	YALAN MADDE PUNANI	TOPLAM ÖZSAYGI PUNANI	AÇIKLAMA
90	8	58	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
24	7	94	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
43	7	92	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
35	7	86	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
26	7	82	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
27	7	82	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
37	7	76	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
33	7	62	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
63	6	90	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
5	6	82	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
45	6	82	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
62	6	82	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
64	6	82	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
31	6	80	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
44	6	78	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
10	6	78	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
39	6	78	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
42	5	90	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
77	5	90	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
8	5	90	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
80	5	88	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
21	5	88	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
36	5	88	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
51	5	86	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
54	5	82	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
61	5	82	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
3	5	80	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
23	5	80	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*
66	5	76	Özsaygı Puanı Hesaplanamaz*

KİŞİ NO	YALAN MADDE PUANI	GENEL ÖZSAYGI (52 Puan)	SOSYAL ÖZSAYGI (16Puan)	EV AİLE ÖZSAYGI (16 Puan)	AKADEMİK ÖZSAYGI (16 Puan)	TOPLAM ÖZSAYGI PUANI (100Puan)	AÇIKLAMA
67	4	48	14	16	16	94	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
82	4	50	12	16	16	94	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
68	2	48	16	14	16	94	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
56	4	44	14	16	16	90	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
75	4	44	14	16	16	90	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
83	4	46	16	12	16	90	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
53	3	46	14	16	14	90	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
89	3	46	12	16	14	88	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
78	4	38	16	16	16	86	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
70	3	44	12	16	14	86	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
71	4	48	12	10	14	84	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
4	4	42	14	14	14	84	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
88	3	42	14	14	14	84	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
92	3	46	8	14	16	84	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
6	2	44	12	14	12	82	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
69	2	44	12	16	10	82	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
72	4	44	12	10	14	80	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
81	4	42	12	14	12	80	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
85	0	42	12	12	14	80	Özsaygıpuanıenyüksek %27lik üstgrup
86	2	36	14	16	12	78	
7	2	40	16	10	12	78	
74	0	36	12	10	16	74	
12	3	34	10	14	14	72	
76	4	32	12	12	12	68	
47	4	34	8	12	12	66	

91	4	36	10	12	8	66	
32	4	32	8	12	12	64	
60	3	32	8	14	10	64	
49	4	28	12	12	10	62	
48	1	30	12	12	8	62	
40	0	32	10	16	4	62	
84	4	26	14	10	10	60	
29	2	30	10	14	6	60	
34	1	22	14	12	12	60	
28	4	30	12	6	10	58	
65	4	26	10	14	8	58	
16	3	30	6	14	8	58	
73	3	32	6	12	8	58	
11	2	28	10	10	10	58	
19	2	28	10	10	10	58	
30	2	28	12	10	8	58	
25	4	26	6	12	12	56	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
46	3	28	10	8	10	56	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
93	2	24	12	10	10	56	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
14	2	32	8	10	6	56	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
13	2	28	8	12	8	56	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
9	2	28	10	12	6	56	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
94	2	24	10	12	10	56	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
79	3	28	10	10	6	54	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
52	3	30	4	10	10	54	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
57	2	24	6	16	8	54	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
50	3	26	8	10	8	52	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
87	2	28	8	8	8	52	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
15	1	28	10	10	4	52	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
20	4	22	8	10	10	50	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**
41	3	18	12	12	8	50	Özsaygıpuanıendüşük %27lik alt grup**

58	3	18	6	14	12	50	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**
2	0	22	10	12	6	50	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**
1	2	22	8	8	10	48	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**
59	2	16	12	10	8	46	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**
38	4	18	12	8	6	44	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**
17	3	26	10	4	4	44	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**
18	2	20	8	10	4	42	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**
22	2	24	8	2	6	40	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**
55	4	18	10	2	6	36	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**

Not: Kişi no'suna karşılık gelen öğrenci isimleri anket formları üzerinde yazılıdır.

* Yalan madde puanları 5 ve daha yukarı olanların özsaygı puanları hesaplanmaz, bunları bireysel görüşmeye almak gerekir.

** Özsaygı puanı hesaplanabilen 65 öğrenci içerisinde deneysel çalışmaya dahil edilebilecek özsaygı düzeyi en düşük (%27'lik alt grup)

EK 9. Öntest Özsayı Puanlarına Ait Özel İstatistikler

TOPLAM ÖZSAYGI Puanlarına ait özetistatistikler	
N	65
Ortalama	65,45/100
OrtalamanınStandartHatası	1,96
Ortanca	60
Mod	58
StandartSapma	15,77
Varyans	248,56
Basıklık	-1,07
Çarpıklık	0,15
Ranj	58
EnKüçük	36
EnBüyük	94

GENELÖZSAYGI Puanlarına ait özetistatistikler	
N	65
Ortalama	32,49/52
OrtalamanınStandartHatası	1,14
Ortanca	30
Mod	28
StandartSapma	9,22
Varyans	85,06
Basıklık	-1,02
Çarpıklık	0,24
Ranj	34
EnKüçük	16
EnBüyük	50

SOSYAL ÖZSAYGI Puanlarına ait özetistatistikler	
N	65
Ortalama	10,74/16
OrtalamanınStandartHatası	0,34
Ortanca	10
Mod	12
StandartSapma	2,77
Varyans	7,70
Basıklık	-0,42
Çarpıklık	-0,11
Ranj	12
EnKüçük	4
EnBüyük	16

AKADEMİK ÖZSAYGI Puanlarına ait özetistatistikler	
N	65
Ortalama	10,46/16
OrtalamanınStandartHatası	0,44
Ortanca	10
Mod	10
StandartSapma	3,56
Varyans	12,72
Basıklık	-0,96
Çarpıklık	-0,00
Ranj	12
EnKüçük	4
EnBüyük	16

EV VE AİLE ÖZSAYGISI Puanlarına ait özet istatistikler	
N	65
Ortalama	11,82/16
Ortalamanın Standart Hatası	0,40
Ortanca	12
Mod	10
Standart Sapma	3,24
Varyans	10,46
Basıklık	1,30
Çarpıklık	-0,89
Ranj	14
En Küçük	2
En Büyük	16

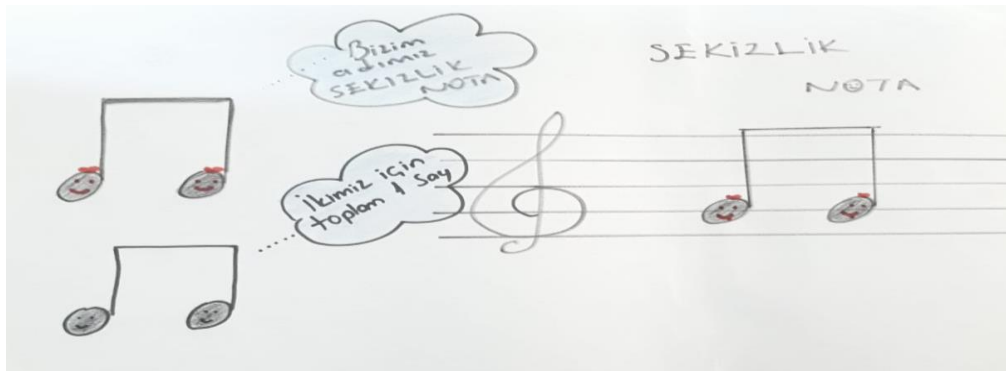
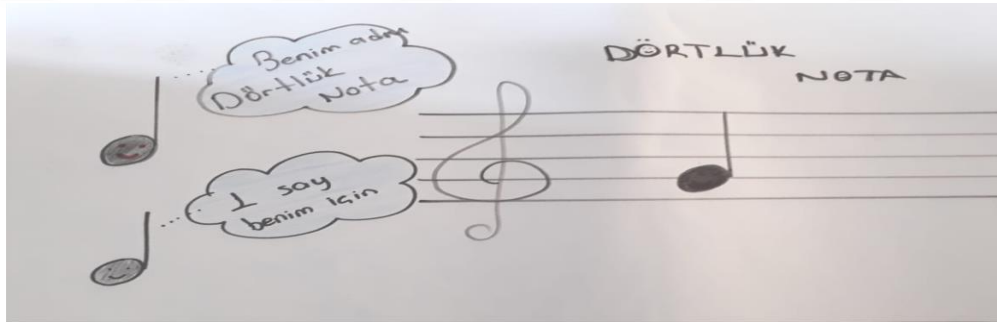
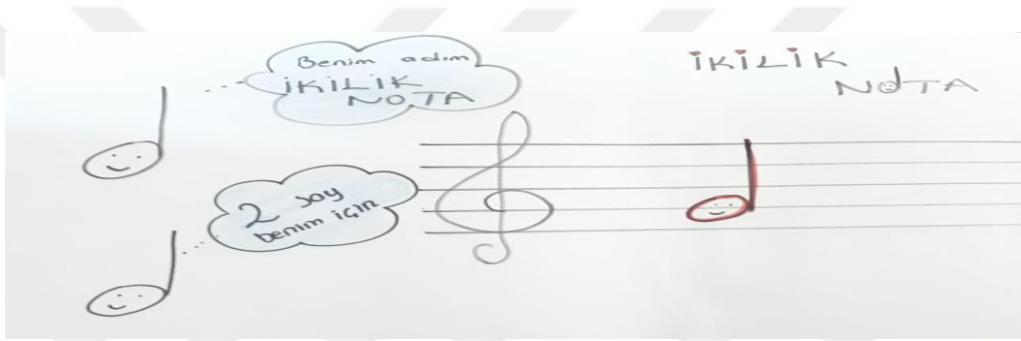
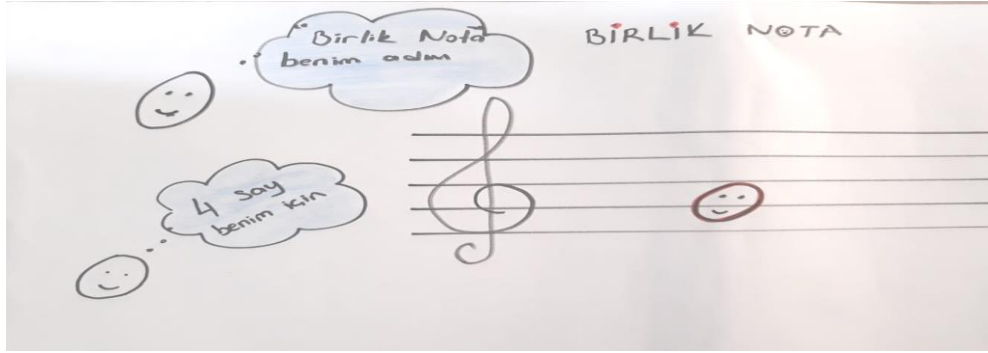
EK 10.Deney Grubu Öntest Özsayı Puanları Sonucu

ÖĞRENCİ NO	ÖNTEST PUANI
14	56
15	52
87	52
29	60
1	48
46	56
9	56
50	52
41	50
40	62
84	60
73	58
13	56
91	66
25	56
Toplam Puan	840

EK 11. Kontrol Grubu Öntest Özsaygı Puanları Sonucu

ÖĞRENCİ NO	ÖNTEST PUANI
28	58
57	52
18	42
11	58
16	58
65	58
32	64
52	54
30	58
48	56
93	56
34	54
79	54
2	50
19	58
Toplam Puan	830

EK 12. Ders İçinde Kullanılan Görsel Dökümanlar







EK 13. Çalışma Grubunun Fotoğrafları



