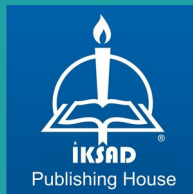


OYUN VE DANS İÇERİKLİ MÜZİK EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN ÖZSAYGI DÜZEYİNE ETKİSİ

Dr. Olcay TATAR KORKMAZ

EDİTÖR

Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ

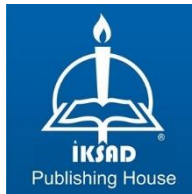


**OYUN VE DANS İÇERİKLİ MÜZİK EĞİTİMİ
ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN ÖZSAYGI DÜZEYİNE
ETKİSİ**

Dr. Olcay TATAR KORKMAZ

**EDİTÖR
Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ**

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10207378>



Copyright © 2023 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or
transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical
methods, without the prior written permission of the publisher,
except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic
Development and Social
Researches Publications®
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)
TÜRKİYE TR: +90 342 606 06 75
USA: +1 631 685 0 853
E mail: iksadyayinevi@gmail.com
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2023©
ISBN: 978-625-367-427-4
Cover Design: İbrahim KAYA
November / 2023
Ankara / Türkiye
Size = 16 x 24 cm

ÖNSÖZ

Bilişsel ve fiziksel olarak sağlıklı, iyi eğitim almış bireyler yetiştirmek bir toplumun en önemli hedefleri arasındadır. Doğuştan itibaren benlik algısıyla beraber gelişen ve sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan özsaygı, bireyin kişiliğini ve tüm hayatını etkileyen, toplumun etkin, katılımcı ve başarılı bir üyesi olmasında etkileri olan önemli bir psikolojik boyuttur. Eğitiminin en etkin alanlarından biri olan müzik eğitiminin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine olumlu etkileri olduğunu kanıtlayan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış birçok çalışma vardır.

Müzik eğitiminin çocuğun gelişimindeki etkisi düşünüldüğünde, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocukların özsaygı 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 özsaygı düzeyleri düşük olan çocukların özsaygı düzeylerine etkisinin incelendiği öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen oluşturmaktadır. Nitel boyutunu ise, bağımsız değişkenin etkilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmış, yapılandırılmış açık uçlu sorulardan elde edilen görüşler oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla Malatya ilindeki özel bir ilkökulda 3. ve 4. sınıfta okumakta olan 9-10 yaş grubu toplam 96 çocuğa Coopersmith Özsaygı Ölçeği uygulanarak özsaygı düzeyleri düşük, aynı zamanda puanları birbirine yakın olan 30 çocuk seçilerek, seçkisiz atama yöntemi ile deney 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 Özsaygı Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Nitel veriler ise, deneysel süreçten sonra sadece

deney grubundaki çocukların ebeveynleri ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

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 özsaygısı düzeylerinde artış görüldüğü 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 özsaygısı düzeylerinde artış görüldüğü fakat ev- aile özsaygısı düzeyinde ise herhangi bir değişim görmedikleri yönündedir.

Bu kitap, 2019 yılı İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalında Prof. Dr. Ersan Çiftci danışmanlığında tamamlanan “Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisi” başlıklı doktora tezinin yeniden gözden geçirilerek yayımlanmış halidir. Tezdeki nicel bulguların yer aldığı kısım daha önce makale olarak yayımlandığı için kitapta yer almamaktadır.

Kasım 2023

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
BÖLÜM I	9
GİRİŞ	9
1.1. Problem Durumu	9
1.2. Problem Cümlesi	13
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	13
1.4. Araştırmanın Amacı	13
1.5. Araştırmanın Önemi	13
1.6. Araştırmanın Varsayımları	16
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	16
1.8. Tanımlar	16
BÖLÜM II	18
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
2.1. Kuramsal Bilgiler	18
2.1.1. Eğitim, Müzik Eğitimi	18
2.1.2. Müzik Eğitiminde Çağdaş Öğrenme Yöntemleri (Oyun, Dans, Müzik Bileşeni)	21
2.1.2.1. Dalcroze-Eurhythmic Yönteminin Eğitimsel Felsefesi	25
2.1.2.2. Kodaly Yönteminin Eğitimsel Felsefesi	29
2.1.2.3. Suzuki Yönteminin Eğitimsel Felsefesi	34
2.1.2.4. Orff- Schulwerk Yöntemi	37
2.1.2.4.1. Carl Orff ve Orff -Schulwerk Yönteminin Doğuşu	37
2.1.2.4.2. Orff Schulwerk Yöntemindeki Elementer Müzik Kavramı	40
2.1.2.4.3. Orff Schulwerk Yönteminin Eğitimsel Felsefesi	41
2.1.2.4.4. Orff Çalgıları (Elementer Çalgılar).....	45
2.1.2.5. Montessori Eğitim Felsefesi	48
2.1.3. Benlik (Öz) Kavramı	53
2.1.3.1. Benlik (Öz) Algısının Gelişimi	56

2.1.3.2. Özsaygı (Benlik Saygısı)	62
2.2. İlgili Araştırmalar	68
2.2.1. Müzik Eğitimiyle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	68
2.2.2. Müzik Eğitiminin Benlik Saygısına (Özsaygıya) Etkisine İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Bilimsel Araştırmalar	77
2.2.3. Özsaygı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Bilimsel Araştırmalar	83
2.2.4. Müzik Eğitimi ve Özsaygı Arasındaki İlişkiye Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	87
BÖLÜM III	90
YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni	90
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	91
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	93
3.2. Çalışma Grubu.....	94
3.3. Verilerin Toplanması.....	95
3.3.1. Coopersmith Özsaygı Ölçeği	95
3.3.2. Ebeveyn ve Öğretmen Görüşme Formu	97
3.4. Verilerin Analizi	99
3.4.1. Nitel Verilerin Analizi	99
3.5. Deneysel İşlem Basamakları.....	100
3.5.1. Programın Hazırlanması	100
3.5.2. Gerekli İzinlerin alınması	101
3.5.3. Uygulama Ortamının Hazırlanması	101
3.5.4. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	102
BÖLÜM IV	104
BULGULAR VE YORUM	104
4.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9- 10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	104
4.1.1. Akademik Özsaygı	106
4.1.2. Ev ve Aile Özsaygısı	113
4.1.3. Sosyal Özsaygı	114
4.1.4. Genel Özsaygı	120

4.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9- 10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	127
4.2.1. Akademik Özsaygı	130
4.2.2. Ev ve Aile Özsaygısı	137
4.2.3. Sosyal Özsaygı	141
4.2.4. Genel Özsaygı	148
BÖLÜM V.....	159
SONUÇ VE ÖNERİLER	159
5.1. Sonuçlar.....	159
5.1.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	159
5.1.1.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	159
5.1.1.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	160
5.1.1.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	161
5.1.1.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	162
5.1.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	164
5.1.2.1. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	165
5.1.2.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	167

5.1.2.3. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	168
5.1.2.4. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Genel Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	169
5.2. Öneriler	171
KAYNAKÇA	174
EKLER.....	187
EK1. Coopersmith Özsaygı Envanteri (Coopersmith Self Esteem Inventory CSEI)	187
EK 2. Aile Görüşme Formu.....	193
EK3. Öğretmen Görüşme Formu.....	195
EK 4. 10 Haftalık Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinlikleri Ders Programı.....	197
EK5. Anket İzni.....	219
EK 6. Etik Kurul Raporu	222
EK 7. Öğrenci Velilerinden Alınan Muvafakatname.....	223
EK 8. Betimsel İstatistik Sonuçları.....	224
EK 9. Öntest Özsaygı Puanlarına Ait Özel İstatistikler	228
EK 10. Deney Grubu Öntest Özsaygı Puanları Sonucu	230
EK 11. Kontrol Grubu Öntest Özsaygı Puanları Sonucu	231
EK 12. Ders İçinde Kullanılan Görsel Dökümanlar	232
EK 13. Çalışma Grubunun Fotoğrafları.....	234

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çubuk Notasyon	32
Şekil 2: Kodaly El İşaretleri (Fonomimi).....	32
Şekil 3: Perdesiz vürmalı Orff Çalgıları.....	46
Şekil:4: Perdeli Vürmalı Çalgılar.....	47
Şekil 5: El Yapımı Çalgılar.....	48
Şekil 6: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen	92
Şekil 7: Nicel ve Nitel Yöntemin Aşamaları.	94
Şekil 8: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	105
Şekil 9: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9- 10 Yaş Grubu Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	107
Şekil 10: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	113
Şekil 11: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	115
Şekil 12: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	121
Şekil 13: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	129
Şekil 14: Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	131
Şekil 15: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması.....	138
Şekil 16: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Göre Kavram Şeması	142
Şekil 17: Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çalışma Grubundaki Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması	149

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Özsaygı Düzeylerine Göre Kişisel Özellikler.....	66
Tablo 2: Ölçekte Yer Alan Özsaygı Boyutları, Yalan Maddeleri ile Birlikte Soru Sayıları ve Dağılımları	97
Tablo 3: Görüşleri Alınan Uzmanlar	101
Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Saygı Puanlarının Denkliklerine Yönelik Öntest Ortalamaları Farklılığının Mann-Whitney U Testi Sonuçları	103
Tablo 5: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri	105
Tablo 6: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	107
Tablo7: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri	113
Tablo 8: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri	115
Tablo 9: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri	120
Tablo 10: Müzik Eğitimindeki Oyun Dans İçerikli Etkinliklerin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri	128
Tablo 11: Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	131
Tablo 12: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri	137
Tablo 13: Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri	142
Tablo 14: Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	148

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Müzik, insanlığın var olduğu günden günümüzde var olmuş, 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 eğitimi 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 geceden daha karanlık, tutkuları cehennemden daha karadır. Böyle bir insana güvenmeyiniz!" diyen sözlerinden de yola çıkarak, insan ruhunun güzelliklerin 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 oluşturulduğu,
- 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 arttıracak 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 etkililiği 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 değerlendirmeterimleriyle 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 iştirme, 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;

1. Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 9-10 yaş grubu çocukların özsaygı düzeyine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 9-10 yaş grubu çocukların 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 arttırılmasına 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 anlaşılacaktır (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 yükseliş görülebildiği söylenilebilir. 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 başlamıştır. 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 bedeninde 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 haftada 1 ders saati ortaöğretim ve 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 önemini anlaşılması, buna bağlı olarak milli eğitimin, okul idarecilerinin, öğretmenler ve velilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve müzik eğitimine 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 ve 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

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 istedik 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 yaşamının bilinebilen en iyi aracı eğitimidir (Başaran, 1996:11).

İnsanı istedik davranışlarla donatmak, yani eğitmek, insanlık tarihinde çağlar boyunca 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 tanımaya, 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 yöneltmektir. 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, dünyadajki 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 "insanca 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 bütünü, 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 değişimler toplumu, toplumdaki değişimler 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 katılımı 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 düşünülemeyeceğini, müzikteki ritmi ve müziğin karakteristik özelliklerinin hareket yoluyla hissettirilebileceğini vurgulayarak Kodaly, Orff ve Dalcroze'nun 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' nda 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 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, beden 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 yetiştirmeye 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 Akademy of Pediatrics (Amerikan Pediatri 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).

Friedridrich 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 ihtiyaçtır (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 öğesinin 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 isimlendirmeye 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 işlerliğini 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 yönetime 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 hedeflemekteydi:

- 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 işitenin gelişimi ve bunun da müziksel icrayı, çözümlenmeyi, 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 beynin 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 müziğin duygularını, 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 hareketsetel 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 Aralık1882’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 mücadele, 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 kazandırılabilirliğini, 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'a 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'ı 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 ve 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).

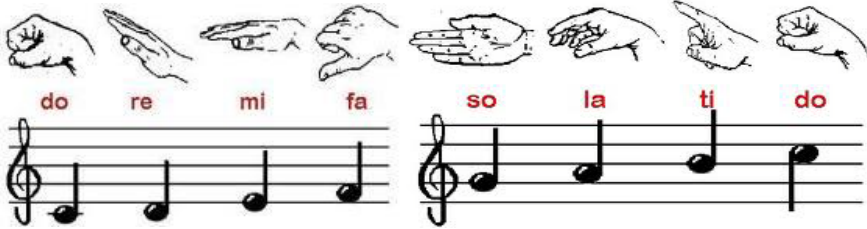
Kodaly yönteminde derslerde ilk hareket yürüyüştür. Çocuğun şarkı söylerken ritme uygun yürümesi sağlanır. Ostinato adınımlama ve alkışlama sonraki aşamaları oluştururken bir sonraki aşamada öğretmen bilinen şarkının motiflerini sözleriyle söyleyip öğrenciden alkışla ritim vurmasını ister. Çocuk alkışla 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 hecelemeler 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 bildirisi, 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 içerisinde. Bu yöntemde vücut hareketleri, müziği okumaya yardımcı bir araçtır. Ritmik duyarlılık, çocuklarda hareket ve ritim oyunları ile işlenir. Böylece çocukların hem göreyerek 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 oluş, okuma ve yazma için uygun yerlerin olmayışı, diğer branş derslerinden daha az sorun yaratmaktadır. İlk etapta bir piyanonun olmayışı bile Kodaly programının uygulanmasına engel teşkil etmez. Kodaly öğretmeni piyanoyu ileri aşamalarda, güzel bir Bach, Brahms ya da Bartok yorumunu öğrencilerine dinletmek için kullanacaktır. İlk derslerde piyano dahil hiç bir 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, "anadil 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 yönetime "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 Tschaiowsky 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 kemani annesinden alır. Bu her zaman işe yarar. (Suzuki, 1983: 95; akt. Erman, 2000: 16).

Çocuklar, kendi anadillerini 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 metotlarının standart bir programı vardır ve bu program sırasıyla işlenmelidir.
- Suzukide 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 1895 tarihinde Münih'te doğdu. Münih Akademisinde 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 şiirleri 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 euritmik çalışmalar bu yeni oluşumların temelini oluşturmuş ve tüm dünyaya yayılmıştır. Bu dönemlerde Almanya'da bir çokdans 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 imkanını 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 çıkara, öğrencilerinin kendi müziğini doğaçlama yoluyla yaparak uygulama yöntemine girmiştir. Bunun için gelişkin çalgılar değil de pirimitif 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., daha sonradan orff çalgıları diye adlandırılan çalgıları eklemiştir.

Günther-Schule yıllarında öğrencisi ve meslektaşı Günild Keetman'ın da yardımı ve desteğiyle Ritmik- Ezgisel Alıştırmalar, Perküsyon ve El Davulları İçin Alıştırmalar, Timpani İçin Alıştırmalar, Barlı Vurmalı Çalgılar İçin Alıştırmalar gibi bir çok 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, çıngraklar 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 kitaplarını yayımlanır.

Orff, kitapların ardından iki gramofon kaydı ve ile 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 için Müzik adlı kitapların yayınlanmasından sonra " Orff Schulwerk" 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 meslektaşısı 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 insanoglunun 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.

Orffa 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. Orffa 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 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, yapıtaşı, 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 de 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 hiç bir 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 eğitimi 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 her zaman başkaları ile birlikte müzik yaparken haz duyan, keyif alan bir grupta oynanır. 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 duyularını sözcüklere dönüştürmeden, çevredeki olguları anlamadan önce sadece hisseder. Hissese anlamanın 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 algılamının 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 formlar 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 müzikleştirerek, 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.

Feyzioglu (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 "içgüdüseldirve 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, dramatizasyon, 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 çalımını kolay, bilgi ve uzmanlık gerektirmeyen etnik kökenli çalgılar geliştirdi. Böylece çalışmalar da bu çalgılar da kullanıldı. Çalgı çalmak öğrenciyi deneyimliliğe 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 duyu 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 algısı olarak; perdesiz vurmali algılar, perdeli vurmali algılar, blok flüt, beden perküsyonu, telli algılar, ders içinde yapılan algılar kullanılabilir.

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



şekil 3: Perdesiz vurmali Orff algıları

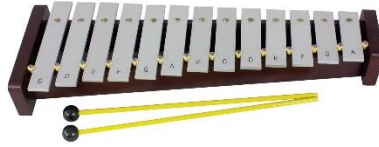
2. Perdeli Vurmali algılar: Ksilofon, metalofon ve glockenspiel bu gruptadır. Bunlar aynı zamanda melodik ritim algıları olarak da adlandırılırlar. Bu algılar tampere sisteme göre yeniden düzenlenmiş olup alto, soprano ve bas olmak üzere üç çeşidi bulunmaktadır. Ksilofon ahşap barlı olup, metalofon ve glockenspiel metal barlardan yapılmıştır. Ksilofon ve bas metalofon keçe uçlu bagetlerle, glockenspiel, alto ve soprano metalofonlar ise plastik uçlu bagetlerle alınır.

Perdeli vurmali çalgıların tonaliteleri genellikle diyatoniktir ve bir buçuk ile iki oktav arasında değişirler. Fakat farklı dizilerdeki parçaların da alınabilmesi için Fa diyez, Si bemol gibi alternatif çubukları ve ayrıca kromatik dizide üretilmiş olanları da vardır. Bu algıların 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).



KsilofonMetalofon



Glockspiel

Şekil:4: Perdeli Vurmali Çalgılar

3. Beden Perküsyonu: Beden vurmali bir çok toplumda en eski ve orjinal 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 materyalden çocuklarla yapılabilir. Örneğin plastik şişelere konulan tohumlarla marakas, silindir şekline getirilip içine pirinç konup dışına toplu iğneler batırılarak yapılmış yağmur çubuğu, balonlarla yapılan davul gibi. Bu çalgılar çocuğun hayal gücüne ve yaratıcılığına bağlı olarak geliştirilebilir.



Şekil 5: El Yapımı Çalgılar (<https://www.evimaltintopu.com/el-yapimi-eglenceli-muzik-aletleri/> adresinden 05.05.2019 tarihinde erişilmiştir).

2.1.2.5. Montessori Eğitim Felsefesi

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

Maria Montessori hayatını çocuklar bir eğitim sistemi geliştirmeye adanmış bir eğitimci ve İtalya'da ilk kadın tıp doktoru unvanını almış gerçek bir kadın hakları savunucusudur. 1800'lü yılların Avrupası'nda 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 olmaya 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 önyak olmuştur (Erdiller 2010: 62).

Maria Montessori, çocuk gelişimine ve çocuk odaklı eğitime yeni bir perspektif kazandırmıştı. Erken çocukluktaki 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 ilk 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; Marrison 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 olduğunu 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 sunuluş 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 eğitimi kapsayan bir eğitim içeriğine ve özgün çalgı materyallerine sahiptir. Montessori yönteminde, duyuğun 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 çacuklar tarafından kurallarının belirlenip 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 öğretimidir (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 verirseniz 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 şeklindedir, 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 algılamaya 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 etkileşim de 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 deyimiyle) 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. Biray 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 şekline 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 gerçekleştirme 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 verilmezse 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 dönemi 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 bulunduğu 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).

Benliliği geliştirici faktörlerinden biri deanne 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 de özsaygı düzeyine etkilerini 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-babaları, 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- babaları 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 yeteneği ilişkin benlik tasarımının tüm benlik tasarımından çok, gene akademik benlik tasarımının IQ'dan çok başarıyı yordayıcı olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada yüksek bir benlik tasarımının 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 tasarımına sahip oldukları, bu öğrencilerin hem kendini kabul, hem 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, başaramaması 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 sorun 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 incelemişlerdir: (1) fiziksel uygunluk, (2) arkadaş ilişkileri, (3) akademik başarı ve okula uyum. Bu 4 alanda Ben kavramının gelişimi açısından artma, aynı kalmaya da azalma gösterip göstermediği gözlemlenmiştir. Akademik ben ve akademik saygı ile okula uyum da 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 koşamıyorum); 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 bütünleştirinceye kadar benlik kavramlarını kuvvetlendirirler (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 çocuklarıçsel 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 çocuklarınkinden 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 yetiler de bilgi ve beceri alanlarının belirginleşmesi
2. Bilişsel yetiler de ve duygusal tepkiler de 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 kendimize 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 bulduğu 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 kişiliği 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 yüksek ve okul başarılarını da yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın benlik saygısı düşük olan bireylerin uyuşturucu madde kullanımının yüksek, antisosyal eğilimleri olan, şiddet olaylarına

karişan 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. Yörükoğlu (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 değerlendirici 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 beğenmemesini özsaygıyı oluşturduğunu, benlik saygısına kişinin kendisini değerlendirme 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 önkoşulu 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 yer aldığını görmekteyiz.

Özsaygı düzeyi yüksek olan bireyler, kendilerini tanıyan, yeterliliklerinin farkında olan, ne istediklerini bilen ve istediğini yapabilmeye 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 inatçıdırlar. 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 başarılıdırlar (Douglas, 1994; akt. Uzunkol, 2014:58). Donnellan Trzesniewski, Robins, Mofitt 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, Irwing, 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'teki 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 v.s 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 esnekler.
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 etkileye, 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 Eğitimiyle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Büyükköse (2016), "Amatör Müzik Eğitiminin, Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi (Kırıkkale İli Örneği)" konulu yayınlanmamış 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 eğitimi 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 örneklemi 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 oranda 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, tanımalarını, 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 süresinde yapılan her dersinin 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, kendinin 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 ön test- son test arasında istatistiksel olarak saptanan bu bulgular her ne kadar hipotezi geçersiz kılsa 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 amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenci Bilgi Formu", ikinci veri toplama aracı, öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini ölçmek amacıyla 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 amacıyla 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, öntest-sontest 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 Türkçeye uyarlamasını da G. Otacıoğlu (2009)'nun yaptığı Müzikal Motivasyon Ölçeği, Tunahioğlu'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, Örneklemi 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 dalma, 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 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 herhangi 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 Okulöncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri" konulu yüksek lisans tezinde Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi 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. Deneysel gruba yapılan bu çalışmalar 23 Nisan ve Yıl Sonu Gösterilerinde sahnede sergilenmiştir. Araştırmada Avcıoğlu (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 kontest kontrol gruplu deneysel desen, nitel yöntemi ise durum çalışmasıdır. Nicel yöntem bulgularını 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 Yuvasında 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 eğitimi 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, örneklemini ise Ankara ilinin alt, orta ve üst sosyoekonomik 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 son test 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 olduğutespit 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 incelenmesi ve yorumlanması" konulu yüksek lisans tezinin amacı Türkiye'de ruh hastalıklarının tedavisinde müziğin rolünün 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 kaçınıcı 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 kaçınıcı 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 Konservatuarı'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 İlişkin 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 özyeterlilik 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 Sosyodemografik Değişkenlere Göre Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu makalesinde müzik öğretmeni adaylarının "Benlik Saygısı" düzeylerinin bazı sosyodemografik 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 sosyodemografik 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 özyeterlik 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 eğiti 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.

Tunahöğlü (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 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 incelenmesi" 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 alanın, 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 okulunda beşinci sınıfta okumakta olan 40 deney 40 kontrol olmak üzere toplam 80öğrenci 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, ön-test-son-test-izleme testi kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada deney grubundaki öğrencilere bir yarıyıl 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 son-testin 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 ilkökul 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 Türkçeye 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 eğitim 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-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri"; Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlaması 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 son test uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda deney grubunun ön test ve son test özsaygı puanları arasında anlamlı bulunmuştur. Buna karşılık kontrol grubundaki deneklerin ön test ve son test 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 ön test - son test 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 son test sonuçlarına göre özsaygı düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ise son test 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, ön test son test 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 ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programı'nın, İlköğretim 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 instruction 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 standartdersler 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 In School And Out-of-School Music Activities Among Upper Elementary 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 katılımda önemli bir gösterge olduğu ortaya çıkmıştır.

Henderson (1983), tarafından yapılmış "Effects of a Music Therapy Program Upon Awareness of Mood in Music, Group Cohesion, And Self -Esteem Among 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 olmasa da 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 araştırmada 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 araştırmadan 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 aktivitelerine 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

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 çalışmada, hem nicel hem de nitel yöntemlerden oluşan karma yöntem kullanılmıştır.

Creswell (2006) göre, karma desen yaklaşımının, bir çalışmada nicel ve nitel uygulamaların birlikte kullanılarak bulguların sağlanması ve bu bulguların analiz edilmesiyle problemin 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 çalışmalara bakıldığında zaman, gömülü deseni yansıtan çalışmaların 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 performansına olan etkisinin test edildiği bir çalışmada, deneklerin sırasındaki davranışların niteliğini anlamaya dönük

gözlem ve görüşme yapılması bu tür bir uygulamadır (Büyüöztürk, Çakmak, 2016:258).

Deneyssel 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 özsaygi düzeyleri düşük olan çocukların özsaygi düzeylerine etkisinin incelendiği öntest-sontest kontrol gruplu deneyssel desendir.

Öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz desen olarak da bilinen bu desen, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneyssel 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 deneyssel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir (Büyüöztürk, 2016:205).

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

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla 9-10 yaş grubu çocuklara Coopersmith Özsaygi Ölçeği uygulanarak özsaygi 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 programının 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 ön test ve son test puan farklarının olup olmadığına bakılarak değerlendirilmiştir.

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

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
R Deney	O ₁	X	O ₃
R Kontrol	O ₂		O ₄

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, ön testin denekler üzerindeki uyarıcı olası etkisi nedeniyle bir miktar düşer. Örneğin bir tutum ölçeğinin ön test olarak verildiği bir durumda denek, ölçekle ölçekte geçen bir ifadeye ya da konuya duyarlı hale gelebilir. Bu da, X işlemi alan deney grubundaki deneklerin, işlemden farklı etkilenmelerine neden olabilir. Sonuçta, son test puanlarında gözlenen varyansın bir kısmı, ön test 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).

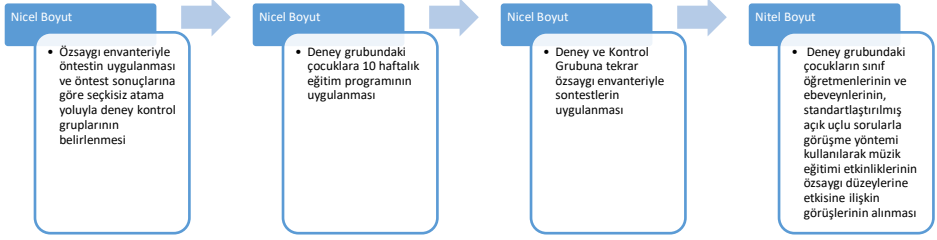
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Gömülü desen olan bu çalışma nitel boyut bakımından oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çalışma grubundaki çocukların özsaygi 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 ÖzsaygıEnvanterinin 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 vaki 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 özsaygı 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 özsaygı düzeylerini ölçmek için Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Coopersmith Özsaygı Ölçeği" kullanılmıştır.

Nitel verilerin elde edilmesinde ise Özsaygı düzeyleri düşük olarak belirlenen çocukların ebeveynlerine ve sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan, Coopersmith Özsaygı Envanterinin 4 alt boyutunu (genel özsaygı, sosyal özsaygı, okul-akademik özsaygı, aile ve eve ilişkin özsaygı) 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 Özsaygı Ölçeği

Coopersmith Özsaygı Ölçeği, Coopersmith (1967) tarafından 8-10 yaş grubu çocukların özsaygı 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 test tekrar 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 araştırmada 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 çocuklarınokuyup 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 ile 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 Envanterinin⁴ 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 özsayı boyutunu kapsayan sorular, Coopersmith özsayı envanterinde yer alan genel özsayı 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. Çocuğunuz (öğrenciniz) 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. Çocuğunuz (öğrenciniz) 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 özsayı boyutunu kapsayan sorular, Coopersmith özsayı envanterinde yer alan sosyal özsayı 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 özsayı boyutunu kapsayan sorular, Coopersmith özsayı envanterinde yer alan ev-aile özsayı 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 nicel analiz yöntemlerinden bu kitapta yer alan nitel verilerin analizi açıklanmıştır.

3.4.1. 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 Şimşek, 2005).

Veri analizinin ilk aşamasında ebeveynler ve öğretmenlerle yapılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bire bir 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 ifadelere 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 geçerliği 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 tablolastırılmıştır. 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 Bakanlığının belirlemiş olduğu ilkökul 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 eşleştirildiği, 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 3.3.'de görüşleri alınan uzmanlar ve bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3: Görüşleri Alınan Uzmanlar

Görev Yeri	Ünvanı	Adı Soyadı	Alanı
Demokrasi Üniversitesi	Prof. Dr.	İlgım 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 gereçleri 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, ksilefon 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 bu 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 kimseye 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 olmadığını Mann-Whitney U testiyle sınanmıştır.

Tablo 3.3 deMann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Saygı 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	232,00	,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

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubundaki öğrencilerin, 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 Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

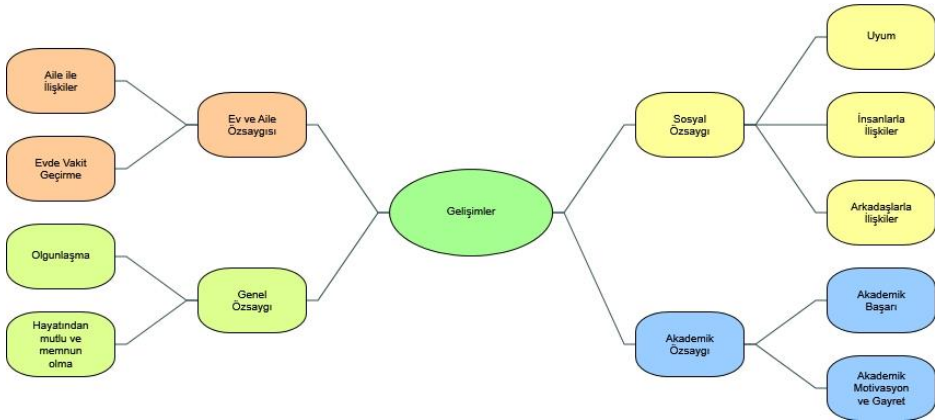
Araştırmanın birinci alt problemi "Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 9- 10 yaş grubu çocukların özsaygı düzeyine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur. Birinci alt probleme ilişkin bulgulara yer verilen bu alt başlıkta; çalışma grubunda yer alan (f:15) özsaygısı düşük öğrencilerin oyun ve dans içerikli etkinlikleri içeren haftada 2 gün 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 bildikleri öğrencileri, numaralarıyla tablolarda ve açıklamalarda yer almaktadırlar. Örneğin Ö11, 11 numaralı öğrenci anlamına gelmektedir.

Tablo 5: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teması	Yaş	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğretmen	Yaş	Kod	Görüş Bildiren Öğretmen	Yaş		
Akademik Özsaygı (P-14)	93,33%	Akademik Başarı (P-1)	Ö1, 9, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84)	73,33%	Başarı Memnuniyeti (P-1)	Ö1-1)	6,66%		
		Akademik Motivasyon ve Gayret (P-1)	Ö1, 13, 14, 15, 25, 29, 40, 41, 73, 84, 87)	73,33%	Ölün Gelişimi (P-0)	Ö1, 9, 13, 14, 15, 40, 46, 50, 84)	40%		
					Okul Memnuniyeti (P-1)	Ö1-0)	6,66%		
					Akademik Performans İzleme (P-2)	Ö8-4, 87)	13,33%		
Ev ve Aile Özsaygısı (P-2)	13,33%	Aile ile İlişkiler (P-1)	Ö6-6)	6,66%	Sosyal İlişkilerin Değerlendirilmesi (P-1)	Ö12-3)	6,66%		
		Eve Vakit Geçirme (P-1)	Ö1-3)	6,66%		Uyum (P-6)	Ö1, 9, 14, 15, 40, 41, 73, 87)	53,33%	
		Uyum (P-6)	Ö1, 9, 14, 15, 40, 41, 73, 87)	53,33%			Yeni Ortama Uyum (P-0)	Ö1, 14, 15, 41, 73, 87)	40%
							İnsanlarla İlişim (P-0)	Ö11, 14, 25, 40, 41, 84)	40%
Sosyal Özsaygı (P-14)	93,33%	İnsanlarla İlişkiler (P-12)	Ö1, 9, 13, 14, 15, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 91)	80%	Sosyal Kendini Gösterme (P-3)	Ö1, 50, 91)	20%		
		Arkadaşlarla İlişkiler (P-10)	Ö1, 9, 13, 14, 15, 40, 41, 73, 84, 87)	66,66%	Sosyal İlişkilerde Azalma (P-1)	Ö7-3)	6,66%		
					Paylaşım (P-1)	Ö8-7)	6,66%		
		Genel Özsaygı (P-14)	93,33%	Olgunlaşma (P-14)	Ö1, 9, 13, 14, 15, 29, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	53,33%	Kendini Kabul Etme (P-2)	Ö13, 15)	13,33%
Sosyal Aktivitelere Katılma (P-8)	Ö12, 14, 15)						20%		
Farklı Bakış Açısı Kazanma (P-1)	Ö0)						6,66%		
Sorumlu Olma (P-2)	Ö13, 40)						13,33%		
Küçük Sorunları Çözme (P-6)	Ö1, 9, 14, 15, 46)						13,33%		
Çözüm Üretme (P-1)	Ö0)						6,66%		
Kendini ve Başkalarını Koruma (P-3)	Ö41, 50, 73)						20%		
Hakkını Arama (P-3)	Ö15, 50, 84)						20%		
Öğrenme (P-0)	Ö11, 14, 29, 40, 41, 46, 84, 87)						40%		
Kendini İyi Hissede Bilme (P-1)	Ö1, 13, 14, 15, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)						73,33%		
Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (P-12)	Ö1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%	Kendisiyle Başarı Olma (P-2)	Ö14, 15)	13,33%				
			İnançlı Olma (P-1)	Ö40, 87)	13,33%				
			Farklı Özellikleri ile İyi Memnuniyet (P-1)	Ö7-3)	6,66%				

*Ö: Öğrenci

*Bir öğretmen birden fazla öğrenci için görüş bildirmiştir.



Şekil 8: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 5 ve Şekil 8’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.

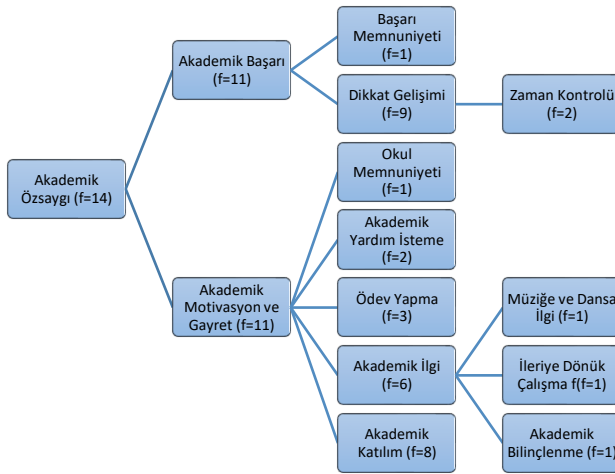
4.1.1. Akademik Özsaygı

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 6 ve Şekil 9’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 6: 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%
					Zaman Kontrolü (f=2)		



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

Tablo 6 ve Şekil 9’da 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 çocuktü 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 kaçırın bir çocuktü. 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 zaten çok çabuk odaklanıp yazamayan, okuyamayan, üzerinde vakit geçiremeyen bir çocuktü. 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 çocuktü. 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 çocuktu 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 zamanlar da 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 dersse 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 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. 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 yada 3 satır yazıp, geri kalanları kapatıp, yazmıyorum artık sıkıldım, yorulduğum 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 çocuktur. 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 mahcup 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 çocuktur. Bu da arkadaşlarıyla ilişkilerine, bana ve aileye yansıyor. 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. Birşeyleri 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. Bora benimkrabam 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 zekidireksikliklerinin 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 anda 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 görmektediriz.

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.

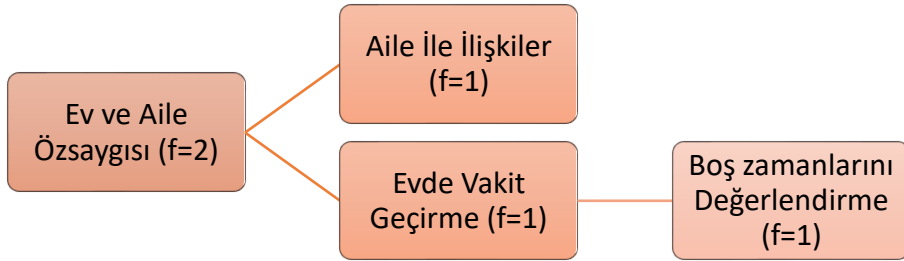
4.2.2. Ev ve Aile Özsaygısı

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlerine, oyun ve dans içerikli etkinlikleri içeren 10 haftalık müzik eğitimi sürecinden sonra, oyun ve dans içerikli müzik eğitiminin öğrencilerinin 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 7 ve Şekil 10'da çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf öğretmenlerigörüşlerine göre, akademik özsaygı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo7: 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 10: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 7 ve Şekil 10'da 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 gözlemlerde 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).

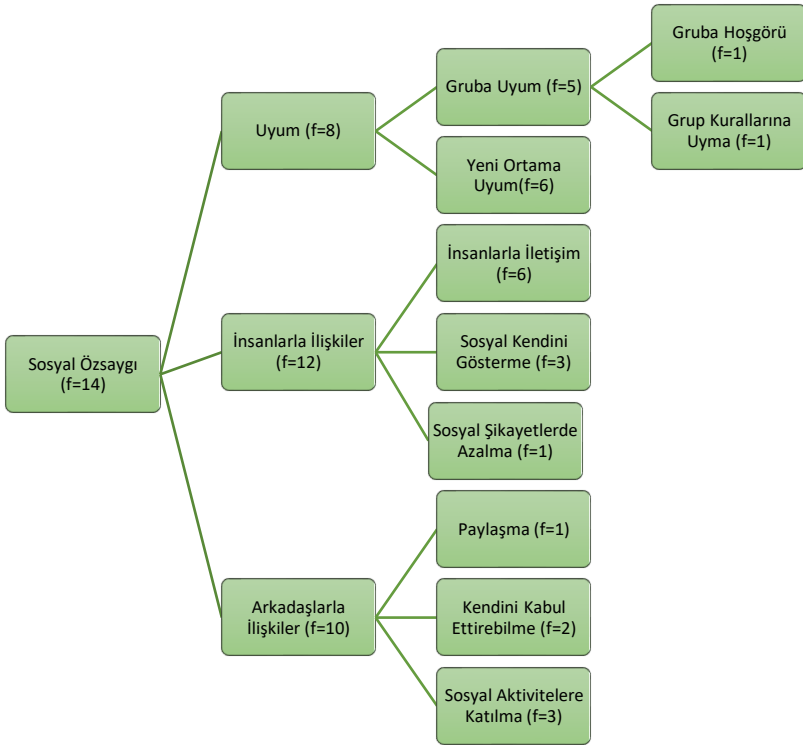
4.1.3. Sosyal Özsaygı

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 8 ve Şekil 11’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre, sosyal özsaygı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 8: 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%
					Paylaşma (f=1)	Ö(87)	6,66%
		Arkadaşlarla İlişkiler (f=10)	Ö(1, 9, 13, 14, 15, 40, 41, 73, 84, 87)	66,66%	Kendini Kabul Ettirebilme (f=2)	Ö(13, 15)	13,33%
					Sosyal Aktivitelere Katılma (f=3)	Ö(13, 14, 15)	20%



Şekil 11: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 8 ve Şekil 11’de 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 çocuktü. Arkadaşları ile iletişiminde 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 bir kaç 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 çocuktü 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 çocuktü. 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 Hicreti daha iyi gördüm. Çok olumlu düzelmeler var (Ö41).

Çok sakın 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 söyner.

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 özsaygı boyutunaolumlu 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).

İlgili 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 konuşmalarımızla artık büyüdüğü 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 yaptığımız 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 Hicrette 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 oyunlarını tenefüslerde 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.

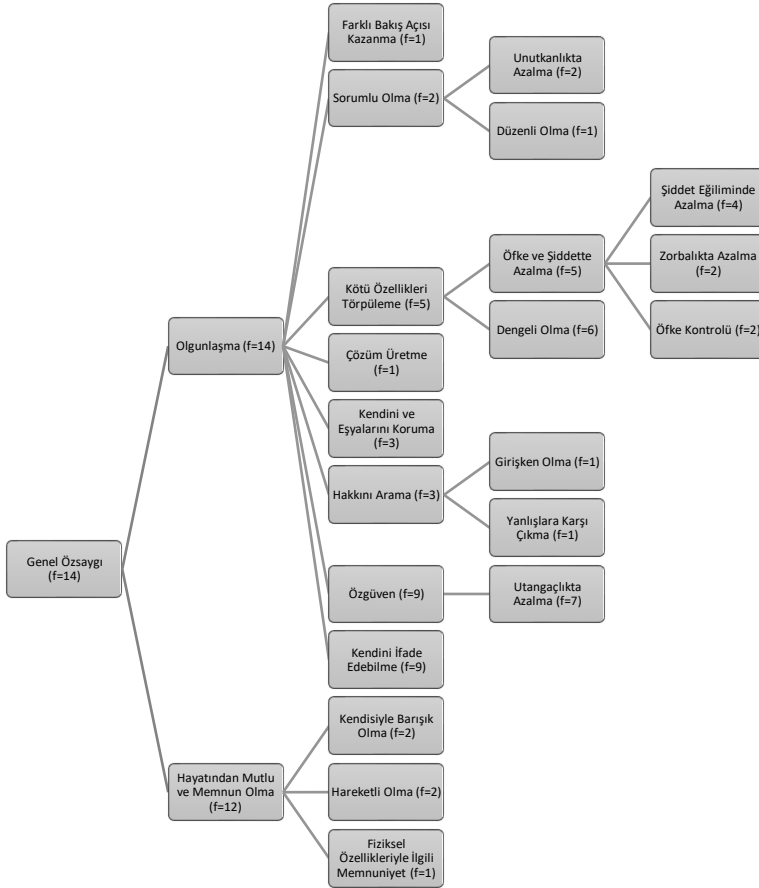
4.1.4. Genel Özsayı

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 9 ve Şekil 13'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre, genel özsayı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 9: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsayı Düzeylerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Öğretmen	Yüzde
Genel Özsayı (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 Toparlama (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=5)	Ö(13, 14, 15, 29, 40, 41, 46, 84, 87)	60%
					Kendini Hade Edebilme (f=11)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%
					Kendisiyle Barışık 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(7)	6,66%			
		Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=12)	Ö(1, 13, 14, 15, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	80%			



Şekil 12: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 9 ve Şekil 12'de görüldüğü gibi çalışma grubunun sınıf öğretmenleri, çalışma grubundaki öğrencilerine uygulanan oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinlikleri sonucunda, genel özsaygı düzeylerinde olumlu yönde davranış değişiklikleri olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Genel özsaygı 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 özsaygı 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 yanıtlara 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 büyümüş 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 küim konuşur zaten durur daldan dala atlar, çekingen konuşur gelir anlatamaz giderdi şu anda öyle değil çok düzeldi. Utangaç bir çocuktü. Benimle konuşurken annesinin arkasına saklanırdı. Şimdi o da yok belki de başarısı arttı 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 çocuktü. Doğal olarak da bu bütün davranışlarına yansiyordu. Bu süreçten sonra davranışlarında da bir yumuşama gözlemlerdim. 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 yaptığının 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 baya 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. Öz güveni daha çok gelişti (Ö84).

Evet çekingen bir çocuktü. 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. Şuan onu bıraktı. Bu eğitimden sonra biraz daha kendini ifade eder oldu. Daha böyle ses de çıkarıyor. Kavgada Boranın da sesini duymaya başladık. Kendini korumaya da başladı. Borayı 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 Bora ya. Bu kadar kısa bir sürede bu bakar başarı elde

ettiğimize göre bu çalışma çok değerli. Milli Eğitim Bakanlığına 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 kısıklığını 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 birtakım 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. İbrahim 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 çocuğu Tuğra sevimsiz gösteriyordu kendisini. Son zamanlarda daha mutlu yüzü gülüyor. Genel anlamda bir değişiklik var (Ö1).

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

Daha neşelendi gibi. Önceden daha sakın içine kapanıktı. Dönem dönem ufak tefek yaptıklarıyla kendini ortaya koyduğu zaman daha mutlu oluyor. Etkinliklere katılıp geldiğinde daha mutluydu. Beğenildiği 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 olama alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsaygı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

4.2. 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 probleminde "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

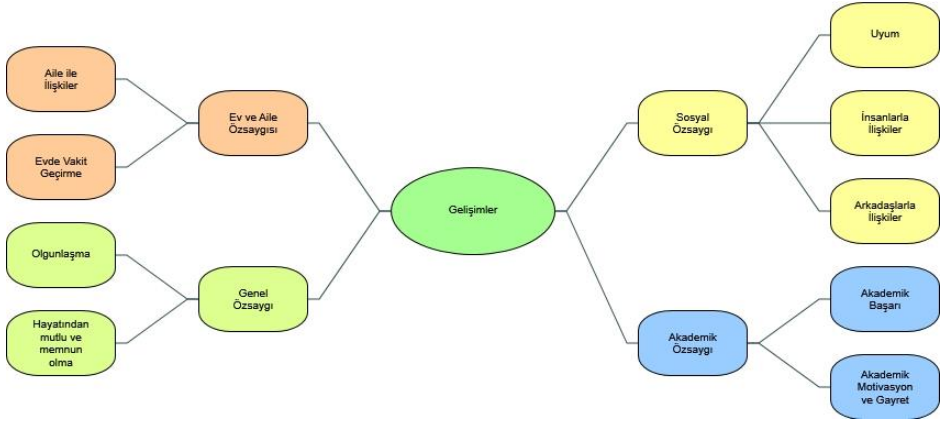
cevapların görüşme dökümlerinden elde edilen bulgular, öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

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 bildikleri çocukları numaralarıyla tablolarda ve açıklamalarda yer almaktadırlar. Örneğin E11, 11 numaralı çocuk için görüş bildiren ebeveyn anlamına gelmektedir.

Tablo 10: 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%
		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%
Ev ve Aile Özsaygısı (f=14)	93,33%	Aile ile İlişkiler (f=13)	E(1, 9, 14, 15, 25, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87, 91)	86,66%	Akademik İlgisi (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%
		Eve Vakit Geçirme (f=8)	E(15, 25, 29, 50, 73, 84, 87, 91)	53,33%	Ebeveynler ile İlişkiler (f=7)	E(14, 15, 41, 46, 50, 84, 87)	46,66%
					Kartışlar ile İlişkiler (f=8)	E(1, 14, 15, 25, 41, 46, 73, 87)	53,33%
					Aile ile İlgili Şikayetlerde Azalma (f=1)	E(50)	6,66%
Sosyal Özsaygı (f=13)	86,66%	Uyum (f=7)	E(9, 13, 15, 40, 73, 84, 87)	46,66%	Boş Zamanlarını Değerlendirme (f=6)	E(15, 25, 29, 50, 84, 87)	40%
					Gruba Uyum (f=2)	E(15, 73)	13,33%
		İnsanlarla İlişkiler (f=11)	E(9, 13, 25, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%	Yeni Ortama Uyum (f=6)	E(9, 13, 40, 73, 84, 87)	40%
					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%
Genel Özsaygı (f=15)	100,00%	Arkadaşlarla İlişkiler (f=10)	E(1, 9, 13, 25, 29, 40, 41, 73, 84, 87)	66,66%	Sosyal Şikayetlerde Azalma (f=1)	E(13)	6,66%
					Paylaşma (f=1)	E(73)	6,66%
		Olgunlaşma (f=13)	E(9, 13, 14, 15, 25, 29, 40, 41, 46, 50, 73, 84, 87)	86,66%	Sosyal Aktivitelere Katılma (f=5)	E(9, 25, 29, 73, 87)	33,33%
					Sorumlu Olma (f=2)	E(25, 41)	13,33%
					Kötü Özellikleri Torpülleme (f=4)	E(13, 15, 25, 73)	26,66%
Hayatından Mutlu ve Memnun Olma (f=11)	E(1, 15, 25, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%	Çıccum 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 İfade Edebilme (f=11)	E(9, 13, 15, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	73,33%		
Fiziksel Özellikleri ile İlgili Memnuniyeti (f=5)	E(1, 15, 25, 29, 87)	33,33%					



Şekil 13: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 10 ve Şekil 13'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 yarı 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 öğrencilerin 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 vurgulanılan 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 (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 (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 (14) düzeyleri ile sosyal özsaygı (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.

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.

4.2.1. Akademik Özsaygı

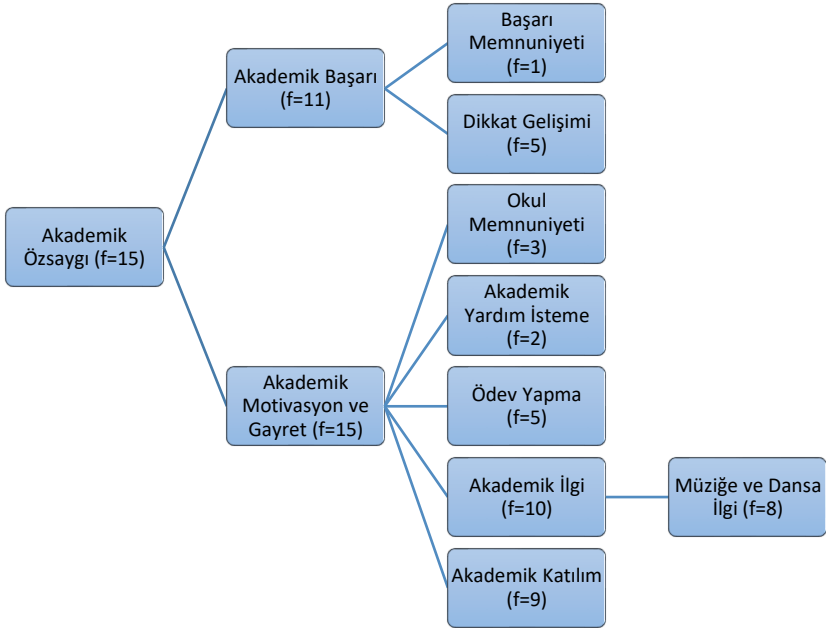
Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ebeveynlerine sorulan özsaygı ölçeğinde yer alan akademik özsaygı boyutuna yönelik sorulardan elde edilen cevaplar incelenerek akademik özsaygı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 11 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.

Tablo 11: 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 İlgil (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 14: Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Akademik Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 11 ve Şekil 14’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.

Akademik Başarı

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 öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Akademik başarısında gelişme olduğunu düşünüyorum. Muhammet in 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 öğretmenden de dönüt aldım. İngilizce dersine katılmadığına dair. İngilizce öğretmeniyle yakınlarda görüşüm 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 odaklanmadığını uzun süre ders dinleyemediğini dersi 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 özsaygı 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 özsaygı 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:

Tuğra 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 çocuktuk. Ama son dönemlerde pek yakınan 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. Hiçbirşey 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 sıkılmasınlar sabaha kadar sohbet etsinler diye, kıyafetlerini hazırlıyor ve yapamadığı sorularda bizimle der 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 yapama diyordu şimdi olumsuz düşünceyi attı. Şimdi kendisine daha çok güveniyor gayret gösteriyor (E29).

Evet derslerinde başarılıydı ama yaptığı problemi öğretmenine götürmezdi. Hani acaba endişesi yaşardı. 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 hicret ders hadi hicret ders saati hadi hicret ders vakti ödevler bittimi 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 hicret 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 derleri 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 tablettime 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 yetkin ne kadar seviyor bir müzik kursuna mı göndersek mi 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 alete talebi oldu. Müziğe ilgisi arttı (E46).

Kendi kendine çok şarkı söylemeye başladı. Biz Boranın daha önce sesini pek duymazdık. Bu da beni çok mutlu ediyor. Çünkü bir anne olarak Boranın 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 öğretmen görüşlerinin, akademik ilgi (10), akademik katılım (f=9) ve ödev yapma (5) konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Akademik motivasyon ve gayret alt temasına ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çalışma grubundaki öğrencilerinin 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 aşılip 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 öğrencilerin, akademik motivasyon ve gayretlerinde bir ilerleme gözlemlendiğini, bunun da akademik başarıyı ve akademik özsaygı düzeyini arttırdığını söyleyebiliriz.

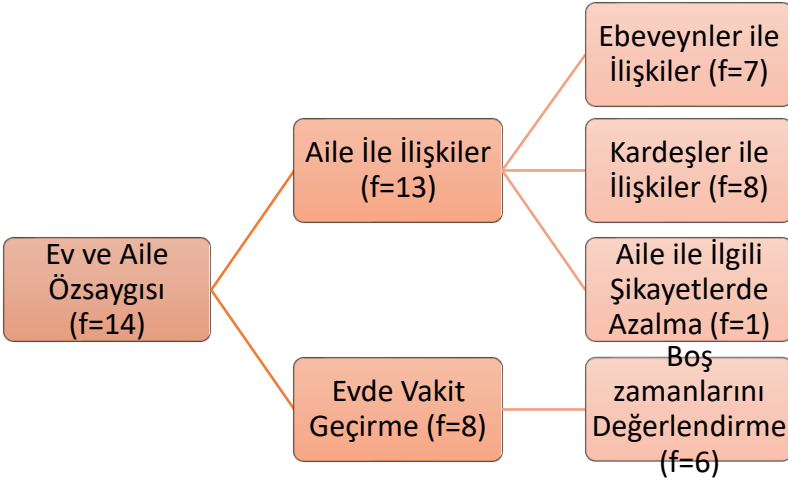
4.2.2. Ev ve Aile Özsaygısı

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinden sonra çalışma grubundaki öğrencilerin 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 12 ve Şekil 15’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ebeveyn görüşlerine göre, ev ve aile özsaygısı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 12: 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 15: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 12 ve Şekil 15’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 ayrıyız 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.'i" 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).

Bora 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 sohbe 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'da 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 Ipad ile çok uğraşırdı. Şimdi onların başında daha az vakit harcıyor. Şimdi daha çok kitap okumaya başladı oradaki kahramanlarla kendini kıyashıyor, 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 İpadiyle 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).

Elçin 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.

4.2.3. Sosyal Özsaygı

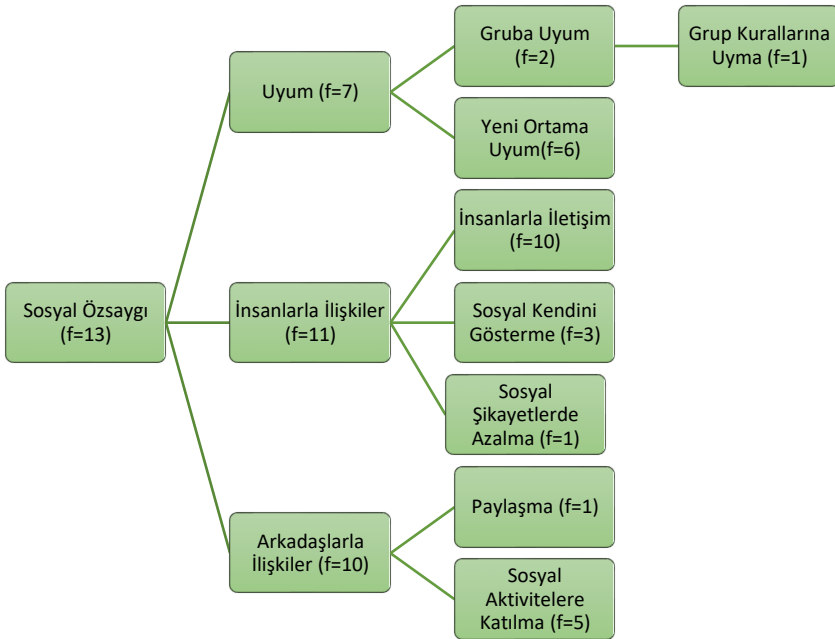
Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ebeveynlerine, Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinlikleri sürecinden sonra, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin özsaygı ölçeğinde yer alan sosyal özsaygı

boyutuna etkisine yönelik sorular sorulmuş, alınan cevaplar incelenerek sosyal özsayıgı teması çerçevesinde alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 13 ve Şekil 16'da çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ebeveyn görüşlerine göre, sosyal özsayıgı teması başlığı altında alt temalar ve kodların dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 13: Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsayıgı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tema	Yüzde	Alt Tema	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde	Kod	Görüş Bildiren Ebeveyn	Yüzde
Sosyal Özsayıgı (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 16: Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Özsayıgı Düzeylerine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Göre Kavram Şeması

Tablo 13 ve Şekil 16'da görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveynleri, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çocuklarının sosyal özsaygi düzeylerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş bildirmişlerdir.

Sosyal özsaygi teması (f=13) çerçevesinde; uyum (f=7), insanlarla ilişkiler(f=10), 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 kaynaşırđı, 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 kahvaltuya 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 diğeri 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 mızımızlanır sıkılırdı (E73).

Yeni bir ortama girdiğinde hemen uyum sağlayamaz önce biraz gözlemlene süreci geçirirdi. Biraz daha girişken olmaya başladı. Son dönemlerde sınıfa yeni bir arkadaşı geldi onunla samimiyet kurdu daha iyi ilişkiler içerisinde daha mutlu gibi. Eskiden olsa bu kadar çabuk kaynaşamazdı (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. Kimseye sohbeti muhabbeti yoktu, kimseye yaklaşmazdı. Şaka falan yapmazdı, insanlara 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 bende 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 özsaygi 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 sevmezdi. 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 gelirsek, 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 kırılğan bir çocuktu. 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. 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 çocuktu. 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 çok iyi arkadaşlık kuramazdı. Bu sene arkadaşlık ilişkileri daha iyi gibi. Okulla ilgili arkadaşlarıyla ilgili şikayetleri azaldı gibi. Arkadaşlarından daha iyi bahsediyor. Özellikle anlayamadığı 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 üzülmür içine kapanır. Ama şu aralar daha bir özgüvenli. Geçen dönem ki kaygımdan

bahsedeyim. Mesela yılsonu pikniğimiz oluyordu. H.'nin biraz dışlandığını hissedince anne olarak üzülüyordum 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 oluşturdular 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.

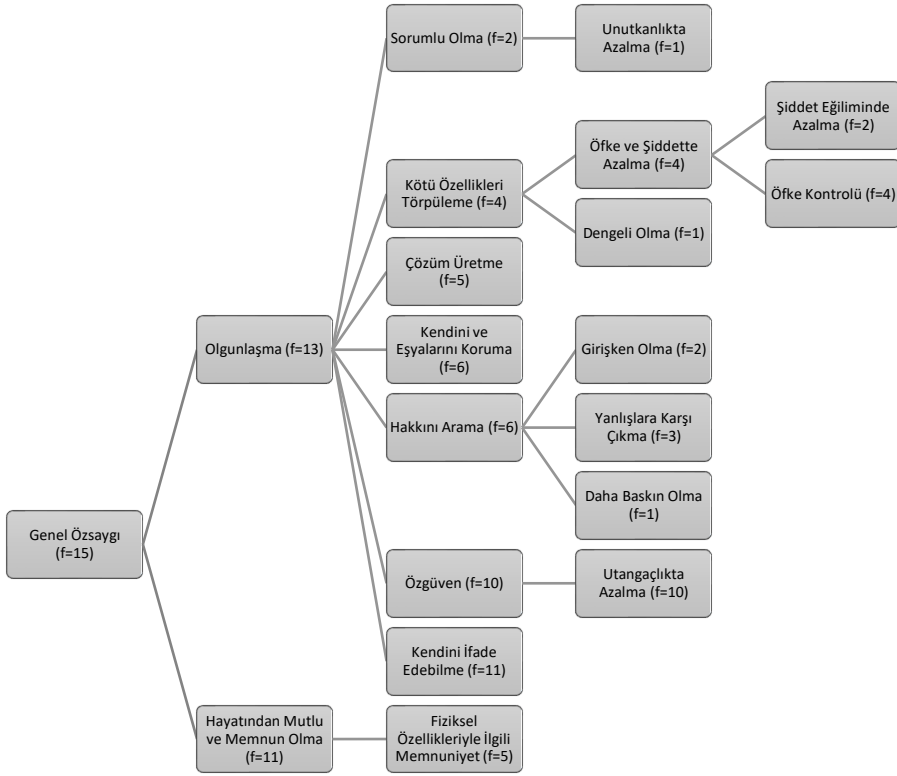
4.2.4. Genel Özsaygı

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 14 ve Şekil 17'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 14: 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)	100,00%	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 Torpüleme (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 İfade Edebilme (f=11)	E(9, 13, 15, 29, 40, 41, 50, 73, 84, 87, 91)	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 17: Oyun Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin Çalışma Grubundaki Çocukların Genel Özsaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Kavram Şeması

Tablo 14 ve Şekil 17'de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynleri, oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çocuklarının genel özsaygı düzeylerinde olumlu yönde etkileri olduğuna 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

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 özsayı 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 aramak 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. Duyularını 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 açığı E.'nin daha da olgunlaştığını düşünüyorum. 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).

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 hepsinibana 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 üzdi. 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 rahatladı. 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 yinede. 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 yaralanyordu çok sık. Bu konuyla ilgili öğretmeniyile çok görüştük. Sizin söylediğiniz zaman aralığında böyle şeyler yaşamadık bu durumda düzelme var (E46).

Eşyalarıyla ilgili, eşyalarını unutmaya 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 hicret 5.30 gibi anne hadi gruba yazalım ve ödevlerimi alıp yapayım dedi. Sorumluluklarını almaya başladı. Önceleri benim itmemele gidiyorduk ama dediğim gibi bu son zamanlarda buna gerek kadı. Oyununu çok güzel oynuyor ama sabah okuluna geleceksen 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. Hakını 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, tavrıyla, 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 dıklendi çok hoşuma gitti. Haklarını daha çok korumaya başladı gibi (E40).

Önceden öğretmeninden korkup çekiniyordu ama şimdi haksızda 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 öğretmene kendini savunmuş grupta eksik bilgi verdiler ben ne yapabilirim diye daha önceleri asla öğretmene haklı da olsa cevap veremezdi. Bunu artık bana karşı da yapıyor. Normalde benden de korkar çekinirdi. Hakını

savunmaya başladı. Daha düzgün cümleler kuruyor. Öz güvenin 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. Öz güven 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 mızızlanarak 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 ifade etmişlerdir.

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 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 Boranın bu durumu içimi parçalardı (E50).

Bu aralar daha mutlu gibi. Okulda yaptığımız etkinlikleri gelip evde keyifle anlatıyor. Öğrendiği şarkıları söylüyor (E91).

Genelde mutlu bir çocuktu 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 gözükken 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 çocuktu. 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 çocuktu 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 mimikleri ne kadar canlandırır Ama ben Çınar'ın 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 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 olama alt teması altında birçok olumlu davranış geliştirdiklerini, bunun da genel özsaygı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ 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

5.1.1. 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 betimsel analiz 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.

5.1.1.1. 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 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, 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 özsaygılarını arttırdığı söylenebilir. Araştırmanın akademik özsaygı boyutunda nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği söylenebilir.

5.1.1.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Ev ve Aile Özsaygı Düzeyine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenler oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin, çalışma grubundaki öğrencilerinin ev ve aile özsaygı düzeylerine etkisine dair düşük oranda görüş bildirmişlerdir. Görüş bildirmeyen öğretmenler ev ve aile özsaygısına ilişkin olumlu ya da olumsuz herhangi bir gözlemlerde 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) 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 özsaygı boyutunu anlamlı düzeyde olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğine dair bir sonuç çıkaramayız.

5.1.1.3. 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 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 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 yanlarına 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.

5.1.1.4. 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 aramak 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 almaya da şiddete başvurmak gibi kötü davranış sergileyen öğrencilerin bu davranışlarında düzelmeler olduğu, arkadaşlarıyla bir sıkıntısı olduğunda ağlayan, kavga edenya 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 özsayı boyutunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

5.1.2. Oyun ve Dans İçerikli Müzik Eğitimi Etkinliklerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Özsayı Düzeyine Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin çalışma grubundaki çocukların (f=15) özsayı düzeylerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla coopersmith özsayı envanterinden elde edilen ve envanterin dört alt boyutunu kapsayan yapılandırılmış açık uçlu 11 soru sorulmuştur. Elde edilen cevaplar betimsel analiz yoluyla incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Elde edilen görüşler sonucundaki temalar;

- Akademik özsayı; akademik başarı, akademik motivasyon,
- Ev ve Aile Özsaygısı; aile ile ilişkiler, evde vakit geçirme
- Sosyal Özsayı; Uyum, insanlarla ilişkiler, arkadaşlarla ilişkiler
- Genel Özsayı; Olgunlaşma ve hayatından mutlu memnun olma alt temalarıyla ve bunlara bağlı kodlarla açıklanmaktadır.

Ebeveynler, akademik özsayı teması çerçevesinde; akademik başarı (f=15), akademik motivasyon ve gayret (15), sosyal özsayı teması çerçevesinde; uyum (f=7), insanlarla ilişkiler (f=11), arkadaşlarla ilişkiler (f=10), genel özsayı 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 (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 (14) düzeyleri ile sosyal özsaygı (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.

5.1.2.1. 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 düzeylerini 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 özsayıgı 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 bağılı olarak müziğe ve dansa ilgi (f=8) konusuna ilişkin vurgu yapılmıştır. Akademik motivasyon ve gayret alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinin, akademik ilgi (10), akademik katılım (f=9) ve ödev yapma (5) konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Motivasyon ve gayret alt temasına ilişkin ebeveyn görüşlerinde; çalışma grubundaki öğrencilerinin 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 aşmış derslere daha aktif katıldıklarını, okulla ilgili şikayetlerin azaldığını, okula gitme konusunda yaşanan sıkıntıların aşıllp 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 özsayıgı düzeyini arttırdığını söyleyebiliriz.

5.1.2.2. 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.

5.1.2.3. 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; 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.

5.1.2.4. 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 davranmadığı 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 olama 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 geliştirmede 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 yaş gruplarıyla, bilişsel ve duyuşsal pek çok değişken açısından 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 arttırılmalı 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 ile Müzik Eğitimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, S.İ. (2015). Önergenlerin Özsaygılarının Çocuk Ana-Baba İlişkileri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış 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 Özsaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış 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 Elementary 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. Yayınlanmamış 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 incelenmesi ve yorumlanması.

- Yayımlanmamış 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. Yayımlanmamış 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. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- 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 İlgi Ve Müzik Yaşantılarına Etkisi. Yayımlanmamış 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 Güdüsel 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. Yayınlanmamış 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 Okulöncesi 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). Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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.
- Ellialtıoğlu, M. F. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Oyun Örnekleri*. 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*. Yayımlanmamış 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 importance of play in promoting healty child development and maintaining strong parentchild bonds. Pediatrics, 119, 182-191.
- Grüner, M., Wieblitz, E., (2011). Konuşma ve Müzik Elementleri. Orff İnfö 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., ve 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 Kitao Yayınları.
- Jungmair, U. (2006). Orff Merkezi ve Orff Eğitim Yaklaşımı Hakkında Genel Bilgiler. Orff İnfö 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, Yayınlanmamış 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 İnfö 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 Schoolchildren: 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 Info 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 Attitudes Toward School Music Experiences, Self Esteem, And Socio- Economic Status in Elementary 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 Eurhythmic 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). Özsaygıyı geliştirme eğitimi., Y. Kuzgun (Editör). İlköğretimde Rehberlik (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 95-125.
- Reçber, B. (2002). Bir Özsaygı Geliştirme Programının Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerin Özsaygı Düzeyleri Üzerinde Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Samur, İ., (1989). Anaokulları ve İlkokullar İçin Eğitici Öğretici Oyunlar. İkinci Basım. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Sarıkaya, A. (2015). 14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 18.
- 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. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sökezoğlu, D. (2011). Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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 Müzikçevi.
- Uluçay, T. (2012). Müzik Eğitiminin Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uyan, Z. D. (2012). Özenen Müzik Eğitimi Alan Ve Almayan İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Ve Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış 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, Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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 in 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 görünüşlü 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 başarılarımlagurur 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 yapabileceğim 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 birzaman azar işitmem.
- Evet Hayır
- () () 46. Okulda olmak istediğim kadar başarılı değilim.
- () () 47. Kendi başıma karar verebilir ve bu kararında 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 olmadığımı 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 HAM PUANLAR
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 tanedir, 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 özsaygi puanları hesaplanmaz, bunları bireysel görüşmeye almak gerekir.
- Dolayısıyla bir öğrencinin maksimum toplam özsaygi puanı 50 ya da $50 \times 2 = 100$ dür.
- Ölçeğin genel, sosyal, ev-aile, akademik gibi alt özsaygi 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 düşükliğü ise özsaygı düzeyinin düşükliğü 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?

EK3. 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 davranışlarında 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 grupla beraber bu etkinlik yaptırılır. Herkesin ismi ritmik yapısıyla ezbere söylenmiş olur.

Örneğin, benim adım **Ol**cay, **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 ubukları, 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 algılar 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 aldırılır. Ön hazırlık olarak çalgıyla eşlik yapmadan önce alkışla ritmik yapılar alınabilir.

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 çizimlerini 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 Çuf 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 oynar be nim le tral la lal lal la

Kuklamanın ipleri elimde tralla tralla tral lal la
Başınısallar benimle tral lal lal la laa
Kuklam çok neşelidir tralla tralla tral lal la
Hep oyun oynar benimle tral lal lal la laa
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 kaçırması Ssss 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 uçuşan 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 Türküsti
<http://bisgen.blogspot.com.tr/>

5
TİN TİN Tİ Nİ Mİ Nİ HA NİM SE Nİ SE Vİ YOR CA NİM

9
ŞEF TA LI A ĞAÇ LA RI TÜR LÜ Çİ ÇEK BAŞ LA RI
BAH ÇE LER DE İD Rİ ŞAH BO YU U ZUN KEN DI 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 HI 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, tepler, 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 teplerbirim vuruşta bir, çelik üçgen her iki vuruşta bir, marakaslar ise her sekizlikte birritim tutarak çalarlar. Metalofon, tektonlar (do, mi, sol sesleri), çelik üçgen, tepler, marakaslar dönüşümlü olarak öğrencilere dağıtılıp öğretmenin yönlendirmesiyle eşlik yapılır.

Dersin sonunda "Tini Mini Hanım" Şarkısına vürmal 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 yapılır.

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 ağacım 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

Orta

Söz ve Müzik: Mahir Dinçer

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 dir - kuş la ra çe 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, dörtlük, sekizlik süreleri kavrar ve ritim aletiyle çalar.

DERS SÜRESİ: 40 dk.

KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER: Metalofon, Boomwhackers, Çelik üçgen, Tef, Yer davulu, Birlik, ikilik dörtlük, 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 rastlarlar. 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 gruptanbirlik 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 vurmaları 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 vurmaları 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 ayırır. 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, dörtlük notaları çelik üçgenler, sekizlik notaları ise boomwhackerslar grubu çalacaktır. Her grup nota sürelerini tanıyıp çaldıktan sonra birlikte çoksesli olarak uyum içinde çalarlar.

ETKİNLİK 2: Radetzky Marşının Ritim Çalışması

I. Hazırlık: Öğretmen sınıfa Radetzky Marşını dinletir. Sonra sınıfı ikiye ayırır. Birinci gruba balık guirolar, ikinci gruba tefler verilir.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci: Önceden kartonlara yazmış olduğu ritim kalıplarını Ankara, Van, gibi heceleme yöntemiyle sınıfına çaldırır. Daha sonra iki grup çalgılarıyla ritim kalıplarını çalarak esere eşlik ederler.

Radetzky Marş Ritim Çalışması

The image displays four staves of musical notation for the Radetzky March rhythm exercise. Each staff represents a different rhythmic pattern for a group of instruments. The first staff has a treble clef and a 4/4 time signature. The second staff has a bass clef. The third staff has a treble clef. The fourth staff has a bass clef. The notation includes various note values and rests, with a double bar line at the end of each staff.

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 müziklere 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 resimlendiği kartonlar 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 övünmüştü. Bir de Andante adında bir kaplumbağa varmış diye masal anlatılır. Öğretmen masalı anlatırken metalofonla 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 türkeleri öğretmenin yönlendirmesiyle oynanır. Oynanırken türkülere eşlik edilerek söylenmeye çalışılır.

ETKİNLİK 2. Yelpaze 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 yelpazelerle birlikte müzik eşliğinde yelpaze 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 arkadaşını 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 dola 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 sesteki do sesi çaldığında sadece onu ayırt ederek do sesine yönelip do 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.

EK5. 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 yazısını ekte gönderilmiştir. Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.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/hr/ems/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
(Olcay 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 Olcay 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
(OlcaY 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 OlcaY 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: Şhi.Hamit Fendoğu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Aç: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim 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

MUVAFAKATNAME

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	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
24	7	94	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
43	7	92	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
35	7	86	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
26	7	82	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
27	7	82	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
37	7	76	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
33	7	62	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
63	6	90	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
5	6	82	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
45	6	82	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
62	6	82	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
64	6	82	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
31	6	80	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
44	6	78	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
10	6	78	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
39	6	78	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
42	5	90	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
77	5	90	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
8	5	90	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
80	5	88	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
21	5	88	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
36	5	88	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
51	5	86	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
54	5	82	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
61	5	82	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
3	5	80	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
23	5	80	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*
66	5	76	ÖzsaygıPuanıHesaplanamaz*

KİŞİ NO	VAT ANI MA DDE F Dİ TANI	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	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
82	4	50	12	16	16	94	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
68	2	48	16	14	16	94	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
56	4	44	14	16	16	90	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
75	4	44	14	16	16	90	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
83	4	46	16	12	16	90	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
53	3	46	14	16	14	90	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
89	3	46	12	16	14	88	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
78	4	38	16	16	16	86	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
70	3	44	12	16	14	86	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
71	4	48	12	10	14	84	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
4	4	42	14	14	14	84	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
88	3	42	14	14	14	84	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
92	3	46	8	14	16	84	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
6	2	44	12	14	12	82	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
69	2	44	12	16	10	82	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
72	4	44	12	10	14	80	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
81	4	42	12	14	12	80	Özsaygı puanı yüksek %27lik üstgrup
85	0	42	12	12	14	80	Özsaygı puanı yüksek %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	Özsaygı puanı düşük %27lik alt grup**
41	3	18	12	12	8	50	Özsaygı puanı düşük %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 Özsaygı 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
Ortalamanın Standart Hatası	0,44
Ortanca	10
Mod	10
Standart Sapma	3,56
Varyans	12,72
Basıklık	-0,96
Çarpıklık	-0,00
Ranj	12
En Küçük	4
En Büyük	16

EV VE AİLE ÖZSAYGI SİPuanlarına ait özetistatistikler	
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

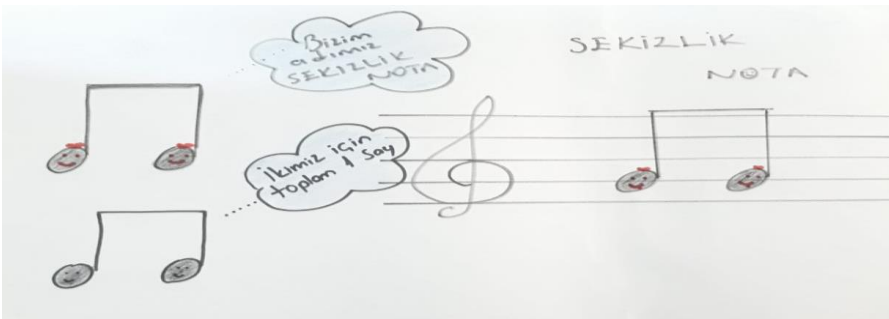
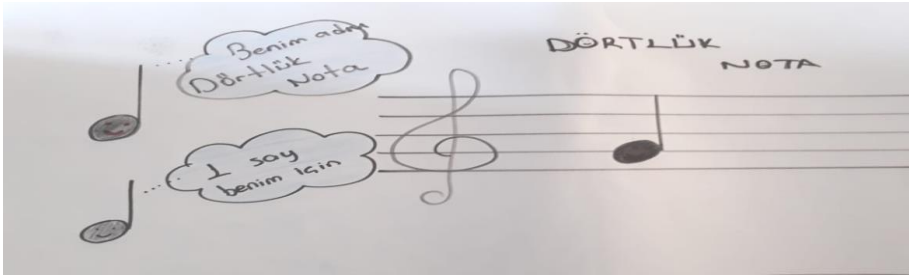
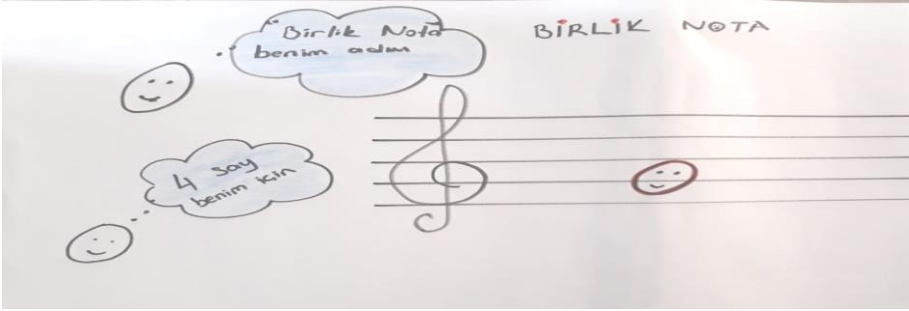
EK 10. Deney Grubu Öntest Özsayı Puanları Sonucu

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







IKSAD
Publishing House



ISBN: 978-625-367-427-4