



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

BEDEN MÜZİĞİNİN 13-14 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN

OLUMSUZ DÜŞÜNCELERİNE ETKİSİ

YÜKSEKLİSANS TEZİ

Anıl Gizem PEKER TOGAY

Malatya-2019

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

BEDEN MÜZİĞİNİN 13-14 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN
OLUMSUZ DÜŞÜNCELERİNE ETKİSİ

YÜKSEKLİSANS TEZİ

Anıl Gizem PEKER TOGAY

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Betül KARAGÖZ

Malatya-2019

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


Anıl Gizem PEKER TOGAY tarafından hazırlanan **Beden Müziğinin 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Olumsuz Düşüncelerine Etkisi** başlıklı bu çalışma, 17.05.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Levent DEĞİRMENCİOĞLU

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Betül KARAGÖZ DURSUN



O N A Y

17/05/2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğretim Üyesi Betül KARAGÖZ'ün danışmanlığında “**Beden Müziğinin 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Olumsuz Düşüncelerine Etkisi**” yüksek lisans tezi olarak hazırladığım başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde, hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Anıl Gizem PEKER TOGAY

ÖNSÖZ

Gelecek... Hepimizin önemseydiği ve kafamızda çokça yer eden düşünce. Bu düşüncenin içini zaman zaman hayallerle, bazen aydınlıkla, bazen karamsarlıklarla doldururuz. Eğitimci gözüyle gelecek “yetiştirdiğimiz çocuklardır”. Benim için gelecek ve geleceği aydınlatacak olgu yetiştirdiğimiz her kaliteli ve duyarlı çocuğun mutlu bireylere dönüşebilmesi, mutlu toplumlar oluşturabilmesidir.

Müziğin çocukların hem bilişsel, hem fiziksel yönlerini beslediği düşünülmektedir. Müziğin bir dalı olarak nitelendirebileceğimiz, zihin ve beden aktivitelerini birlikte kullanma olanağı sağlayan beden müziği ise çocukların gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun kendi bedeniyle girdiği temas onun içe dönmesini kendiyile iletişim kurmasını sağlamaktadır. Grup olarak yapılan etkinliklerde ise çocuk, topluluk içerisinde birey olmayı öğrenmekte kendiyile kurduğu iletişimin yanı sıra toplulukla da bağını koparmamaktadır.

Eğitimci olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin gelecekleri şekillenirken etkilendikleri çevresel faktörlerle (okul, aile vb.) yaşadıkları süreci yakından gözleme imkânım oldu. Özellikle, ergenlik dönemi kapsamında olan bu dönemde çocuklar hem bilişsel düşüncelere sahip olmakta, hem de fiziksel olarak bir değişim içerisine girmektedir. Beden müziği etkinliklerinin çocukların bu geçiş dönemine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle eğitimci sorumluluğumu göz önüne alarak, yüksek lisans tezimi hazırlarken öğrencilerimin bu zorlu sürecine çözüm üretmeyi ve onlara yol göstermeyi amaç edinerek bu alanda akademik literatüre de katkı sağlamaya çalıştım.

Öncelikle tez savunma jürimde bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Ersan Çiftçi'ye, Dr. Öğr. Üyesi Levent Değirmencioğlu'na ve Dr. Öğr. Üyesi Betül Karagöz Dursun'a tezime olan katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez konusunu seçerken çalışmak istediğim konuları göz önünde bulunduran, araştırmamı şekillendirmede yapıcı eleştirileri ve katkılarıyla bana yardımcı olan, yol gösteren tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Betül KARAGÖZ'e; beden müziği alanındaki uzmanlığını paylaşmada eğitici ve yol gösterici katkıları için Doç. Dr. Muzaffer Özgü BULUT'a; tez çalışmam süresince zaman zaman yaşadığım karamsarlığı

aşmamdaki destekleri için Doç. Dr. Mergöl ÇOLAK'a; tezimde yer alan istatistik ile ilgili tüm bölümlerde yol gösterici ve yön vericiliği sebebiyle Arş. Gör. Yusuf Kemal ARSLAN'a; yüksek lisans yapmamdaki katkıları ve yüksek lisansım süresince verdiği destek için Öğr. Gör. Levent ÜNLÜ'ye; tez konumu göz önüne alarak benimle birlikte yöntemle uygun ölçüm araçları araştıran ve kısıtlı zamanını benimle paylaşan Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT'a; uzmanlığı konusunda tezime sağladığı kaynaklar için Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Fatih YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Tuğba KARA'ya; hayatımın her evresinde bana destek olan sevgili annem Aynur BAL'a; günlük yaşamımızda ve tez çalışmam süresince tüm zorlukları benimle göğsleyen, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Mustafa TOGAY'a ve tüm aileme teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

BEDEN MÜZİĞİNİN 13 -14 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OLUMSUZ DÜŞÜNCELERİNE ETKİSİ

PEKER TOGAY, Anıl Gizem
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Betül KARAGÖZ
Mayıs-2019, xvi+101

Bu araştırmanın amacı, beden müziği etkinliğinin, 13-14 yaş grubu öğrencilerin “felaketleştirme, bireyselleştirme, seçici algılama” gibi olumsuz düşüncelerini azaltmada ne ölçüde etkili olduğunu belirlemektir. Bu nedenle öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili ikinci eğitim bölgesinde yer alan Üzümlü Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu, 13-14 yaş aralığında ilköğretim ikinci kademe sekizinci sınıfta öğrenim gören 32 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacı ile kişisel bilgiler formu, Çocuktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği ve uzman görüşü formu kullanılmıştır. Deney grubuna ders dışı etkinlik kapsamında beden müziği etkinlikleri haftada bir gün 40 dk. olmak üzere 8 hafta süresince uygulanırken; kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Bu uygulama sonucunda verilen eğitimin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest-sontest puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 19 paket programı kullanılmış, iki grup arasındaki farklılıklar değerlendirilmek istendiğinde parametrik test ön şartlarının sağlandığı durumda Student's t test; sağlamadığında ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlerin analizinde benzer şekilde dağılıma göre Eşleştirilmiş örneklem t testi (paired samples t test) ve Wilcoxon T testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, uygulanan beden müziği etkinliklerinin 13-14 yaş grubu öğrencilerinin olumsuz düşüncelerinin azalmasında etkili bir yöntem olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Buradan hareketle beden müziği etkinliklerinin, özellikle ergenlik döneminde yaşanan problemlerin azaltılmasında da etkin rol oynayacağı öngörülmekte, müzik eğitiminde ve ders dışı etkinlik çalışmalarında aktif olarak kullanılabilir bir yöntem olduğu düşünölmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden müziği, ritim, olumsuz düşünce, bilişsel çarpıtma, ergenlik.



ABSTRACT

EFFECT OF BODY MUSIC ON THE NEGATIVE THOUGHTS OF 13 -14-YEAR OLD STUDENTS

PEKER TOGAY, Anıl Gizem

Master's Degree for

M.S., Inonu University Institute of Educational Sciences Music Teaching Department

Advisor : Assist Dr. Betül KARAGÖZ

May-2019, xvi+101

The objective of the present study is to determine the degree of the effect of the body music activity on mitigating the negative thoughts of “disasterizing, individualizing, selective perception” as. For this, control group pattern paired by preliminary test-final test was used.

The present study was conducted in the Üzümlü Secondary School in the second educational region of the Erzincan province in the 2017-2018 educational year. The experimental and the control groups of the study includes 32 students, 13-14 years old, of the second stage eight grade of elementary education. Personal information form, the Scale to Assess the Negative Thoughts in Children and expert opinion form were used to collect data. In the experimental group, body music activities were implemented for 8 weeks, being 40 minutes one day every week, as non-course activity while no implementation was conducted in the control group. To measure the effect of the training given by this implementation, the preliminary test and the final test scores of the students in the experimental group and the control group were statistically compared. The SPSS 19 package program was used to analyse the data obtained. To evaluate the differences between the two groups, Student's t test was used when the parametric test preconditions were satisfied; when the parametric test preconditions were not satisfied, Mann Whitney-U test was used. Similarly, in the analysis of dependent variables, paired samples t test and the Wilcoxon T test was used depending on the distribution.

As a result of the study, it is concluded that the body music activities implemented is an effective method in mitigating the negative thoughts of the students of the 13-14 age

group. Consequently, it is envisaged that the body music activities play an effective role in mitigating the problems experienced particularly in adolescence. It is maintained that the body music activities is a method that can be used in music education and in non-course activities.

Key Words: Body music, rhythm, negative thought, cognitive distortion, adolescence.



İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI	iii
ONUR SÖZÜ	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.1.1. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.3. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Müzik.....	7
2.1.2. Beden, Hareket, Akış	7
2.1.3. Beden Müziği.....	9
2.1.4. Beden Müziğinin Tarihçesi.....	10
2.1.5. Ritim	13
2.1.6. Müziğin Psikoloji ve Biliş üzerine etkisi	15
2.1.7. Ritmin ve Beden Müziğinin Psikoloji Üzerine Etkileri.....	16
2.1.8. İlköğretim İkinci Kademe (8. Sınıf) Öğrencilerinin Özellikleri	17
2.1.9. Ergenlik.....	17
2.1.10. Ergenlik Dönemi Özellikleri.....	18
2.1.11. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım.....	19
2.1.12. Olumsuz Düşünceler (Bilişsel Çarpıtmalar)	22
2.1.13. Bilişsel Çarpıtmaların Etkilediği Duygu Durumları	24

2.1.13.1. Depresyon	25
2.1.13.2. Benlik Saygısı	27
2.1.13.3. Kaygı (Anksiyete)	28
2.1.13.3.1. Sınav Kaygısı.....	29
2.1.13.3.2. Sosyal Kaygı.....	30
2.4. İlgili Araştırmalar	31
3. YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Çalışma Grubu.....	38
3.3. Verilerin Toplanması.....	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3.2. Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ).....	46
3.3.3. Uzman Görüşü Alma Formu.....	48
3.4. Deneysel Uygulama ve Veri Toplama Süreci	48
3.5. Verilerin Analizi	58
4. BULGULAR ve YORUM.....	60
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	74
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	80
5.1. Sonuçlar	80
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	81
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	81
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	82
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	83
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	83
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	84
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	84
5.2. Öneriler	86
KAYNAKÇA	87

EKLER.....	96
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	96
Ek 2. Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği.....	97
Ek 3. Uzman Görüşü Alma Formu.....	100
Ek 4. İzin Belgesi	101
Ek 5. Body Groove Kids 2 - Bodypercussion Für Kinder Und Von 9-13 Jahren	102
Ek 6. 1 No'lu Ritim Çalışması	103
Ek 7. 2 No'lu Ritim Çalışması	103
Ek 8. 3 No'lu Ritim Çalışması	104
Ek 9. 4 No'lu Ritim Çalışması	104
Ek 10. 5 No'lu Ritim Çalışması	105
Ek 11. 6 No'lu Ritim Çalışması	105
Ek 12. 7 No'lu Ritim Çalışması	106
Ek 13. 8 No'lu Ritim Çalışması	106

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Uluslararası Beden Müziği Festivalleri (IBMF)	12
Tablo 2. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen	37
Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri	38
Tablo 4. Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri.....	39
Tablo 5. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri.....	40
Tablo 6. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri	41
Tablo 7. Anne Mesleği Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri	42
Tablo 8. Baba Mesleği Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri.....	43
Tablo 9. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri	44
Tablo 10. Test-Tekrar Test Korelasyonları	47
Tablo 11. Faktör Dağılımları	48
Tablo 12. Deneysel Planlama ve Uygulama Aşamaları	49
Tablo 13. Beden Müziği Hareketlerinin Sembolleri ve Anlamları	50
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Olumsuz Düşünce Ölçeği Toplam Puan İstatistikleri	60
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Felaketleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri	62
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest“Bireyselleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri	64
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Seçici Algılama” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri	66
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest Olumsuz Düşünce Ölçeği Toplam Puan İstatistikler	68
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Felaketleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri	71
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Bireyselleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri.....	74
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Seçici Algılama” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilişsel Yapı.....	21
Şekil 2. Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans Grafiği.....	39
Şekil 3. Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Frekans Grafiği.....	40
Şekil 4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans Grafiği.....	41
Şekil 5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans Grafiği.....	42
Şekil 6. Anne Mesleği Değişkenine Ait Frekans Grafiği.....	43
Şekil 7. Baba Mesleği Değişkenine Ait Frekans Grafiği.....	44
Şekil 8. Aile Aylık Gelir Değişkenine Ait Frekans Grafiği.....	45
Şekil 9. 1 No’lu Çalışma Notasyonu.....	51
Şekil 10. 2 No’lu Çalışma Notasyonu.....	52
Şekil 11. 3 No’lu Çalışma Notasyonu.....	53
Şekil 12. 4 No’lu Çalışma Notasyonu.....	54
Şekil 13. 5 No’lu Çalışma Notasyonu.....	55
Şekil 14. 6 No’lu Çalışma Notasyonu.....	56
Şekil 15. 7 No’lu Çalışma Notasyonu.....	57
Şekil 16. 8 No’lu Çalışma Notasyonu.....	58
Şekil 17. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Olumsuz Düşünce Ölçeği Toplam Puan Dağılım Grafiği.....	61
Şekil 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Felaketleştirme” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği.....	63
Şekil 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Bireyselleştirme” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği.....	65
Şekil 20. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Seçici Algılama” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği.....	67
Şekil 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest Olumsuz Düşünce Ölçeği Toplam Puan Dağılım Grafiği.....	69
Şekil 22. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Felaketleştirme” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği.....	72
Şekil 23. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Bireyselleştirme” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği.....	75
Şekil 24. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Seçici Algılama” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği.....	78

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇODDÖ	: Çocuktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği
IBMF	: International Body Music Festival (Uluslararası Beden Müziği Festivalleri)
ERTA	: Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
<u>St</u>	: Stamphen (ayakla yere vurma)
<u>Sp</u>	: Springen (zıplama)
Sn	: Schnipsen (parmak şıklatma)
Os	: Auf die Oberschenkel patschen (bacaklara vurma)
K	: Klatschen (alkış)
Br	: Auf den Brustkorb (göğse vurma)
Ba	: Auf den Bauchpatschen (karına vurma)
LOs	: Auf den linken Oberschenkel patschen (sol dize vurma)
ROs	: Auf den rechten Oberschenkel patschen (sağ dize vurma)
PK	: Mit einem Partner klatschen (Partnerle birlikte alkış)
Hr	: Die Handflächen gegeneinander reiben (el sürme)

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Günümüzde hızla gelişen teknolojiyle birlikte değişen kültür ve çevrenin bizlere sağladığı avantajların yanı sıra bizlerden götürdüğü birçok değer olduğu da göz ardı edilemez bir gerçektir. Çağdaş yaşamın ve hızlı teknolojik değişimlerin getirdiği güvensizlik, iletişimsizlik, bireyselleşme ve yalnızlaşma durumu, bireyin birçok psikolojik problemle karşılaşmasına neden olabilmektedir.

Beck, bireyin daha önceki yaşantılarından ve öğrenmelerinden tecrübe ederek oluşturduğu kodlama, ayıklama ve değerlendirme düzeni olan şemaların çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gelişim gösterdiğini dile getirmektedir (Cengiz, 2017:46). Buradan hareketle yetişkinlik döneminde benliğimizde oluşan şemaların, olumsuz düşünce ve duygu durum temellerinin çocukluk döneminde atıldığını söyleyebiliriz. Teknolojinin gelişmesiyle oyun alanları değişen çocuklar zamanlarının çoğunu kapalı ortamlarda ve teknolojik araçlara bağımlı halde geçirmektedir. Çoğu zamanını gerçek dünyadan bağımsız sanal bir ortamda geçiren çocukların erken yaşta psikolojik ve sosyal açıdan birçok olumsuzlukla karşı karşıya gelmesi kuvvetle muhtemeldir. Bununla birlikte ailelerin aşırı korumacı tutumları, sınav stresi, gelecek kaygısı gibi faktörler de psikolojik sorunların ilköğretim seviyesinde başlamasında rol oynamaktadır. Özellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde görülen psikolojik sorunların temelinde bu faktörlerin yanı sıra ergenlik dönemi problemlerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Bedensel, ruhsal ve zihinsel anlamda çok hızlı gelişim gösteren ergenlerin toplum içerisinde birey olmanın ilk adımlarını attığı bu dönemde, dış görünüş, akademik başarı, sosyal ilişkiler, meslek seçimi ve gelecek kaygısı en çok rastlanan sorunlar arasında yer almaktadır.

Piaget, ergenlik döneminde benmerkezci düşünce yapısının aktif olduğunu dile getirmektedir (Aşkun ve Çetin, 2017:486). Kendini merkeze koyarak etrafındaki herkesin olumlu ya da olumsuz şekilde kendisiyle ilgilendiğini ve çevresinde gelişen olayların kendisiyle ilgili olduğu düşünen ergen, karşılaştığı durumu, tecrübe ederek oluşturduğu şemalara göre algılayıp çarpıtarak, birçok psikolojik soruna temel olduğu düşünülen olumsuz düşüncelere sahip olabilir.

Bebeklikten bu yana her geçen gün uzaklaştığımız ve kontrolünü kaybettiğimiz bedenimiz, yapması gereken hareketleri otomatik olarak gerçekleştirir. Gün içerisinde birçok iş için kullandığımız ellerimizi, otomatik olarak hareket ettirir fakat yaptığımız hareketleri sorgulamaz ya da düşünmeyiz. Kişinin bedenine temas ederek yarattığı farkındalığı, bir uçağın otomatik pilotunun devre dışı bırakılma durumuyla örneklendirebiliriz. Bu sebeple ergenin otomatiktikten çıkarak, bilinçli olarak belli bir akışa kendini bırakmasının, ritim ve müziği bedeninde deneyimlemesinin onda bir farkındalık yaratacağı; bu farkındalığın toplu yapılan etkinliklerde de grup olma bilincinin yanında birey olma olgusunu da içselleştireceği ve böylece olumsuz düşüncelerinde azalma olacağı düşünülmektedir.

Genellikle fiziksel ve sosyal açıdan temel gelişimsel dönem olarak kabul edilen okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki aktif olarak kullanılan ritim ve hareket eğitimlerine ilköğretim ikinci kademedeki çok yer verilmediği gözlemlenmiştir. Oysaki fiziksel gelişimin yanı sıra sosyal ve psikolojik anlamda da etkili olduğu düşünülen ritim ve hareket eğitiminin, ergenlik dönemi başlangıcında olan öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, beden müziğinin 13-14 yaş grubu öğrencilerinin olumsuz düşünceleri üzerine etkisi araştırılarak literatüre katkı sağlamak, yapılacak çalışmalara ışık tutmak ve müzik eğitimi alanında aktif olarak faydalanılabilecek bir yöntemi hayata geçirmek amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Gelişimimizi tamamladığımız çocukluk dönemi, buluş çağı, ergenlik ve yetişkinlik dönemi gibi her dönemde farklı psikolojik durumlarla karşı karşıya kalabiliriz. Uzmanlarca, çocukluk dönemi olumsuz bilişsel yapının oluşmasına neden olan sebeplerin araştırılıp ortaya konulması bakımından kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Garber ve Flynn, 2001; Gotlib ve diğerleri, 1993; Nolen ve diğerleri, 1992; Akt. Karakaya ve diğerleri, 2007:2).

Uzmanların görüşleri doğrultusunda 13-14 yaş grubunun kritik dönem olması sebebiyle, müzik etkinliklerinin insan üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alınarak beden müziği etkinliklerinin olumsuz düşüncenin giderilmesinde etkin rol oynayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda yapılması planlanan çalışmanın ana problemini “Beden müziğinin 13-14 yaş grubu öğrencilerin olumsuz düşüncelerine etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu araştırmada ana problemle birlikte aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

1.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak alt problemler şu şekilde oluşturulmuştur.

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “felaketleştirme” düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “bireyselleştirme” düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “seçici algılama” düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet bakımından öntest ve sontest olumsuz düşünce ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet bakımından “felaketleştirme” düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet bakımından “bireyselleştirme” düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet bakımından “seçici algılama” düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, beden müziği etkinliğinin, 13-14 yaş grubu öğrencilerin “felaketleştirme, bireyselleştirme, seçici algılama” olumsuz düşüncelerini azaltmada ne ölçüde etkili olduğunu araştırmak ve bu yaş grubu öğrencilerde gözlemlenen olumsuz düşüncelerin giderilmesine alternatif bir öneri sunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin çocukluk ve okul döneminde edindikleri duygular, düşünceler ve yargılar zaman zaman ileri dönemki yaşamlarına yön verebilmektedir.

Kuramcılar erişkinlik döneminde yaşanan ruhsal sorunlar ile çocukluk döneminde yaşanan olumsuz yaşam ve bilişsel yapılanma arasında bir bağlantı olduğunu öne sürmektedir (Beck, 1976, 2015; Rose ve diğerleri, 1994; Akt. Karakaya ve diğerleri, 2007:2). Bireyin, yargılardan ve olumsuz düşüncelerden arınmış olmasının, mutlu ve huzurlu bir hayatı beraberinde getireceği düşünülmektedir. Fakat günümüzde öğrencilerin, yaşamlarının ilk yıllarından itibaren karşılaştıkları sosyal yaşantı farklılığı, sınav döngüsü ve başarı beklentisinin, öğrencilerde stres, kaygı ve olumsuz düşünceye yol açtığı bilinmektedir. Bu sebeple gelecek nesillerin sağlıklı birey olmasının önüne geçildiği düşünülmektedir.

Buradan hareketle yapılan çalışma;

- Daha sağlıklı bireyler yetiştirmek amacıyla olumsuz düşünce ve olumsuz düşüncenin neden olduğu kaygı, stres kavramlarıyla başa çıkma yollarına bir alternatif oluşturması,
- Uygulanacak beden müziği etkinliklerinin, öğrencinin kendi bedeniyle etkileşime girmesi sonucu, bedenini tanıması ve özgüven kazanması,

- Müzik dersinin daha eğlenceli hale getirilmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılması bakımından alternatif olması, müzik derslerini yürüten müzik öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri içinde yol gösterici olması,
- Uygulanan yöntemin herhangi bir teknik donanım gerektirmemesi ve bununla birlikte maliyetli olmamasının kullanılabilirliği artırması,
- Elde edilen bulguların ileride 13-14 yaş grubu öğrencilerine yönelik müfredat sisteminde ve okul yapılanmasında yapılabilecek iyileştirme çalışmalarına ve bilimsel çalışmalara ışık tutması bakımından önem taşımaktadır.

Bununla birlikte; hem beden, hem ruh gelişimini sağlamak adına beden müziğinden de kesin hatlarla ayıramayacağımız orff metodu üzerine yapılan birçok araştırma bulunmaktadır; yapılan araştırmaların yaş aralığı genellikle ilköğretim birinci kademeyi kapsamaktadır. Bu çalışma ise hem yaş aralığının farklı olması, hem de hedeflediği konu itibarıyla da diğer araştırmalardan ayrılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

- Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının, araştırmanın amacı ve içeriğine uygun olduğu,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulanan veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda samimi oldukları ve yanıtların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Erzincan ili Üzümlü ilçesi; Üzümlü Ortaokulunda 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında 8. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan 32 öğrenciyle, öğrencilere uygulanan beden müziği etkinliklerinin olumsuz düşüncelerini azaltmadaki etkisinin ölçülmesiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırma ile ilişkili ana kavramlar kısaca tanımlanmış olup detaylı anlatımı kuramsal çerçevede bölümünde sunulmuştur.

Müzik: Belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütündür (Uçan, 1996:?). Müzik insana duyup düşündüklerini seslerle anlatma olanağı veren bir dildir. Bu dilin anlaşılır olması için birbirlerini izleyerek akıp giden seslerin anlam taşıması gerekmektedir. Müziğin anlamı, insanın hayat karşısındaki davranışlarıdır (Say, 2002:17).

Beden Müziği: Beden müziği el çırpma, el vurma, adım ve vokal gibi beden sesleriyle yaratılan müzik/dans' tır (Terry, 2002; Akt. Bulut, 2011:29).

Ritim: Belirli ve düzenli hareketlerin, birbirini izleyen gruplar halinde yapılması, görülmesi, duyulması ya da hissedilmesidir (Özkan, 2006:?).

Olumsuz Düşünce (Bilişsel Çarpıtma): Bireyin kendisini ve dış dünyasını algılamasındaki gerçekçi olmayan değerlendirmeleri, otomatik düşünceleri ve buna bağlı olarak yaşadığı duygusal, düşünsel ve davranışsal sorunlardır (Fair, 1986; Akt. Çivan, 2013:34).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Müzik

Dalga sesleri, gök gürültüsü, yer sarsıntısı, rüzgârın sesi, yaprakların, otların hışırtısı, hayvan sesleri, çeşitli cisimlerin birbirlerine değdiğinde çıkarttıkları sesler evrenin müziğini oluşturur (Sönmez, 2008:5).

Zamanla insanlar da evrenin müziğine kulak vererek ve onu taklit ederek günümüzdeki modern müziğin temelini atmışlardır (Sönmez, 2008:3). İnsanoğlu doğanın sesini taklit etmeye başladıktan sonra sesler arasındaki uyumu keşfetmiş, geliştirmiş ve sesleri karıştırarak yeni parçalar oluşturmuştur (İlyasoğlu, 1996:?). Duygularını seslerle ifade eden insan bunu yaparken de doğayı bir enstrüman olarak kullanmıştır (Selanik, 1996:23).

Evrensel mevcudiyetin temelinde yer alan düzenin oluşması için gerekli olan uyum, ritim ve estetiği anlamlandırmaya yardımcı olan müzik, yalnızca çalgılar tarafından icra edilen bir sanat dalı değildir. En önemli müzik aleti insanın kendisidir. Evrenin özünde ses, ritim ve müzik vardır (Khan, 1994:6).

Yıldız (2001), insanın ve toplumun kendini ifade etmesinde müziğin önemli bir araç olduğunu ve müziğin insanın özüne, ruhuna entegre olmuş evrensel bir dil olduğunu dile getirirken; Uçan (1996), müziğin tüm dillerin üzerinde bir dil olduğunu söyleyerek, bir çok farklı kültürde yer alan toplulukları birleştirebildiğini, ortak bir noktada buluşturabildiğini vurgulamaktadır. Bu tanımlara paralel olarak Erol (2008), kullanılan her dilin melodisi ve ritmi olduğunu, farklı kültürlerin ve dillerin müzikle ortak noktada buluştuğunu dile getirmiştir.

2.1.2. Beden, Hareket, Akış

Hareket, akışın ve hayatın var olduğunun en önemli göstergesidir. Latince’de akış terimi ritim anlamına gelmektedir. Evren sürekli bir akış içerisinde, ritmik olarak hareket

eder. Hareketin ritmik olarak tekrarı evrenin sürekliliğini getirir ve ritim durduğunda yaşam sona erer (Bulut, 2011:15; Morgül, 2004:?).

Morgül (2004), güneşin dairesel hareketini ana ritim olarak değerlendirerek insanların, güneşin oluşturduğu ritim yumağının içinde yaşamını sürdürdüğünü dile getirmektedir. İnsan yaşamında ve evrende yer alan hareketin ritmik bir düzen içerisinde olmamasının, kişide güvensizlik yaratacağını, evrendeki ritmik hareketin ve tutarlılığın insan yaşamını biçimlendiren kavramlar olduğunu vurgulamaktadır.

Evrende bir bütünün parçası olarak ve birbirine bağımlı tek bir sistem halinde hareket eden ritmik akış, insan bedeninde de varlığını göstermektedir. Bedenimizde hareket ve ritim anne karnındaki kalp atışımızla başlar. Beden, insanın hareketi algılama ve anlamlandırmasında en temel araçtır (Bulut, 2011:15; Morgül, 2004:?).

İnsan ve müzik arasında köprü görevi gören bedenin, geçmişten günümüze gelişimini sürdüren müziğin başlangıcında yer aldığı, yapılan gözlem ve belgelerde görülmektedir (Bulut, 2011:6; Yıldız, 2001:6).

Ritim ve hareket birleştiğinde müziği oluşturur. Müzik bedende tecrübe edilebilir ve ilk olarak bedende yarattığı etkiyle kendini ifade eder. Bundan dolayı beden bir enstrüman niteliği taşımaktadır (Tunacan, 2012:4).

Müziğin başlangıç noktasında yer alan beden, çocukluğun ilk yıllarında; oyunların, kendini tanıma ve anlatmanın da önemli bir aracıdır. Daha ileriki yıllarda ise birey bedenden uzaklaşarak kendini, kazanmanın ön planda olduğu kurullarla işlenmiş oyunlar içerisinde bulur (Çatay, 2012:11).

Zamanla bedeninden kopan birey genel olarak günlük yaşamda hareketlerini ve düşüncelerini otomatik pilotla yönlendirir. Zihnimiz üzerinde çok az kontrol sahibi oluruz ve bunun farkına varmayız. Bunu sağlayan durum ise alışkanlıkların oluşturduğu psişik gücün yönlendirmesiyle düşüncelerin hatasız şekilde birbirini izliyormuş gibi görünmesidir (Csikszentmihalyi, 2017:177).

Günlük yaşamımızda beden hareketlerimizi kontrolsüz gerçekleştiririz ve en çok kullandığımız uzuvlarımızın nasıl hareket ettiğine dikkat etmeyiz. Oysaki yukarıda görüldüğü üzere bireyin, ellerini, ayaklarını, kollarını otomatiklikten çıkararak bilinçli bir şekilde yaşamımızın başlangıcı olan “beden”e dokunması, bedeniyle bağ kurması, kişinin içe dönmesini sağlayarak benliğiyle bir bütün olmasına olanak verebilir.

2.1.3. Beden Müziği

Beden müziği; farklı kültürlerin dansında, çocuk ve hareket oyunlarında yer alan ritim yapılarının beden üzerinde çeşitli diziler ve hareketler olarak düzenlenmesidir. Bu düzenlemeye konuşma ve ezgi de eşlik edebilir. Ritim yapıları, bedene dokunmak, el çırpma, parmak şıklatma, el sürme, uyluklara dokunma, ayakları yere vurma gibi vücut sesleri kullanılarak bedene uyarlanır (Moritz, 2004:6).

Beden müziği, ritim uygulamalarının, motor becerileri kullanılarak öğretildiği bir metottur (Ahokas ve diğerleri, 2014:4).

Romero Naranjo (2013) beden müziğini, eğitimsel, terapötik, antropolojik ve sosyal hedefler içeren, çeşitli sesler üretmek amacıyla vücuda vurma sanatı olarak tanımlamaktadır.

Dalcroz’a göre: “Müzik sadece kulakla değil tüm bedenle duyulur, müzikal hareketin duyumsanmasını ve imgelenmesini sağlamak müzik eğitiminin temelleri olmalıdır.” (Tunacan, 2012:26).

KeKeÇa¹ Beden Perküsyonu Atölyesi kurucularından Başar, Gürer ve Bulut ise beden müziğini, bireyin kendi kendini çalması olarak nitelendirirken; ritim, müzik, hareket ve dil yoluyla “ben” olanın kendi “beden”iyle olan iletişimi, keşfi ve kendini fark etme serüveni olarak tanımlamaktadır. Bu serüvende kişi zamanla, yerçekimini kullanarak kendini akışa bırakmayı öğrenir (Bulut, 2011:76).

¹KeKeÇa (Kendin Kendini Çal) - Beden Perküsyonu Atölyesi, Tugay Başar tarafından kurulmuştur.

Beden müziği etkinlikleri grup olarak da gerçekleştirilebilecek bir oyun alanı, dalınç şekli ya da bireyin kendi özüne dönüşü olarak da nitelendirilir. Birey, beden, duyu ve zihin birleşimini içselleştirerek ritmi her yönüyle hisseder (Moritz, 2004:7).

Terapötik Beden Müziği Metodu, ritmi ve bedeni müzik aleti olarak kullanarak müziği, hareketi ve duyguları sosyal ilişkilerle ilişkilendiren yeni bir ortamda bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Grup çalışmalarında daire, eş merkezli daire, yarım daire, dördü ya da altılı şekilde oluşturulan etkinliklerde işlevsel hareketlerin etkileşim halinde olması çalışmanın başlıca yöntemlerindedir. Çalışma merkezindeki ritim ile gereken farklı tipte oluşan etkileşim ve/veya fiziksel temas egzersizlerini gerçekleştirebilmek için vücut vuruşunun terapötik bir araç olabileceğinin önemi dile getirilmektedir (Romero ve diğerleri, 2014:1172).

Beden müziği etkinliğiyle amaç; bireyin, belli bir ritim eşliğinde uyum içerisinde gerçekleştirilen hareketlerden oluşan akışı yakalayarak kendini yeniden keşfetmesine yardımcı olmaktır.

2.1.4. Beden Müziğinin Tarihçesi

Tarih öncesi dönemlerde “İlkel Müzik” olarak isimlendirilen müzik, ritim temeli üzerine kurulmuştur (Yıldız, 2001:1). Doğayla iç içe olan ilkel insanın, doğanın devamlı hareketine, ritmine ve akışına tanık olma durumunun ritim temelli müzik anlayışına neden olduğu düşünülmektedir. İlkel insana yabancı olmayan ritim ve döngü kişinin en ulaşılabilir olduğu bedende deneyimlenebilir. Yıldız (2001), insan vücudunu ritmin kaynağı olan bir enstrüman olarak görür. El çırpma, ayağı yere vurma gibi bedensel hareketlerin oluşturduğu ritme, zamanla farklı çalgı seslerinin de uyum sağladığını dile getirir.

Terry, beden müziğinin, sesin ve dansın insanların çalgı aletlerini meydana getirmeye başlamadan çok öncesinde var olduğunu dile getirmektedir (Bulut, 2011:6).

Tunacan’a göre (2012) beden, kendisine has sağladığı ses olanaklarıyla müziğin çıkış noktası olarak kabul görür. Çünkü ilk insan taş sopa ya da kemik gibi aletlerden çıkacak tınıları keşfetmeden önce bedeninden çıkan seslere ve tınılara kulak verir. Bu

tınları benimser, duygu aktarımlarında bu tınılardan yararlanır, müzik ve hareket beraberliği yaşantıya dönüşmüş olur.

Bedenin değerli bir çalgı olduğu düşüncesi, 20. yüzyılda yaşanan toplumsal alandaki değişikliklerden sonra ortaya çıkarak müzik eğitimi alanında beden müziği üzerine araştırmalar yapılmasını sağlamıştır (Tunacan, 2012:26).

Eskiden bu yana beden müziği incelendiğinde, Türkiye'nin horon ve halaylarından, Flemenko adımlarına, Endonezya'nın saman dansından Etiyopya'nın armpit müziğine uzanan, folk geleneklerini içine alarak gelişim gösteren ve birçok kültüre ait fonksiyonları yansıtan, evrensel nitelikli bir alan olduğu görülmektedir (Ongun, 2014:?).

Romero (2013), toplumsal ve antropolojik nitelik taşıyan araştırmasında beden müziğinin tarihsel sürecini genel ve özel kaynaklar olmak üzere iki gruba ayırmaktadır.

Romero (2013), genel kaynakları, 16 ve 19. yüzyıllarda çeşitli kıtalar arasında yolculuk yapan gezginlerin ve tarihçilerin seyahatleri sırasında gördüklerini yazdığını ve bu yazıların beden müziğinin kullanımı hakkında bize bilgi sağladığını dile getirmektedir. Yazarların yayınlarında kabile gözü bir yaklaşımla, farklı kültürlerdeki insanların bedenlerine nasıl vurduklarına, insanların nasıl ve hangi koşullarda dans ettiğine ayrıntılı olarak yer verdiklerini belirtmektedir. Bu yazılara örnek olarak Livingston (1857), Lander (1833), Jobson (1623), Park (1795), Abreu (1595), Torriani (1588), Frutuoso'u (1522) göstermektedir.

Romero (2013), özel kaynakları ise 20 ve 21. yüzyıllarda doğrudan beden müziği konusu üzerine çalışan etiyologlar, antropologlar ve etno-müzikologlar tarafından yazılan yazılardan oluştuğunu söylemektedir. Yazılan birçok çeşitli yayın arasından Warner ve Babutunde'nin yazdığı kitabın, bir disiplin olarak beden müziğinin anlaşılmasında temel kaynak olduğunu, etnografik açıdan bakıldığında da müzik kültüründe bedenün önemini açıklayan ilk kaynak olduğunu dile getirmektedir. 1960'larda yayınlanan kitabın ilk bölümünde "Afrika Müzik Aletleri" "Beden Müziği" başlığının yer aldığını belirtmiştir. Romero (2013), özel kaynaklarda, kitabında Afrika'da kabile düzeyinde ellerle çıkarılan ses türlerine yönelik paragraflara yer veren Curtis (1920) ve beden müziğine daha

yüzeysel değinen Sachs (1937), Blacking (1967), Jones & Lomax (1972), Kubik (1978), Tani (1983), Arom (1985), Schütz (1992) and Aguadé'i (1999) örnek göstermektedir.

Dünya genelinde gerek medya ve sosyal ağların etkisiyle de daha çok duyulan bir alan haline gelen beden müziği, 2008'den bu yana Crosspulse'nin ev sahipliği yaptığı, Keith Terry'nin sanat yönetmenliğinde düzenlenen uluslararası beden müziği festivaliyle meraklılarıyla buluşuyor. Her yıl dünyanın farklı bir yerinde düzenlenen festivalde yerel gruplar, beden müziği eğitimcileri, dansçılar, şarkıcılar bir araya gelerek halka açık gösteriler, çalıştaylar ve paneller düzenliyorlar (IBMF, 2012:?).

Tablo1. Uluslararası Beden Müziği Festivalleri (IBMF)

Yıl	Festival	Yer
2008	IBMF I	California, US
2009	IBMF II	California, US
2010	IBMF III	São Paulo, BRAZIL
2011	IBMF IV	California, US
2012	IBMF V	İstanbul, TURKEY
2013	IBMF VI	California, US
2014	Mini Fest	Terni, ITALY
2015	IBMF VII	Bali, INDONESIA
2015	Mini Fest	California, US
2016	IBMF VIII	Paris, FRANCE
2017	Mini Fest#1	Recife, BRAZIL
2017	Mini Fest#2	Athens, GREECE
2017	Mini Fest#3	Tadaussac, Quebec, CANADA
2018	IBMF X	Ghana, AFRICA

Tablo 1'de 2008'den bu yana uluslararası düzeyde gerçekleştirilen beden müziği festivallerinin düzenlendiği yıl ve düzenlediği yer bilgileri listelenmiştir.

Türkiye’de ise beden müziği süreci, Tugay Başar’ın Orff-İstanbul oyun grubu arkadaşlarıyla yapmış olduğu çalışmalarla başlamıştır. Başar zamanla beden düzeneği ve yer çekimini göz önüne alan bir stil geliştirmiş ve bu stili KeKeÇa olarak adlandırmıştır. Türkiye’de birçok kişi Başar’ın düzenlediği KeKeÇa atölyeleri aracılığıyla beden müziğiyle tanışmıştır (Bulut, 2017:215).

2002 senesinde, KeKeÇa beden müziği ikilisi olarak, Tugay Başar ve Timuçin Gürer, uluslararası ve yerel alanda atölyeler, sanat projeleri düzenlemişlerdir. Bu ikileye, 2009 senesinde Ayşe Akarsu, Gökçe Gürçay, Özgü Bulut; 2010-2013 seneleri arasında Ezo Sunal katılmıştır. 2006 senesinde, Uluslararası Orff Schulwerk Sempozyumuyla (International Orff Schulwerk Symposium, Salzburg 2006) ilk yurtdışı etkinliğini gerçekleştiren KeKeÇa Duo, Anadolu Üniversitesi 2006-2007 Akademik Yılı’nda, işitme engelli öğrencilerle iki haftada bir yaptıkları beden müziği atölyeleriyle “Her Beden Duyar” isimli projeyi gerçekleştirmişlerdir. Proje, KeKeÇa-EEYO (Engelliler Entegre Yüksek Okulu) ortak grubunun hazırlamış olduğu konserle sonlanmıştır. Daha sonrasında proje Selçuk Kıray’ın yönetiminde belgesel haline getirilmiş ve 7. İstanbul Ulusal Kısa Film Festivali, Belgesel Dalı’nda Jüri Özel Ödülü’ne layık görülmüştür (Bulut, 2017:215).

2015 senesinde Bali’de yapılan festival haricinde tüm Uluslararası Beden Müziği Festivallerinde ülkemizi temsil eden KeKeÇa grubu, 2012 senesinde de İstanbul’da festivale ev sahipliği yapmıştır (Bulut,2017:215).

Festivalin kurucusu Keith Terry’nin “Sadece dünyanın en eski enstrümanı olan bedenin, ulaşabileceği kültürler arası bir diyalog” olarak tarif ettiği festival, 10 ülkeden 40 beden müziği sanatçısını misafir etmiştir (IBFM, 2012:?).

2.1.5. Ritim

Ritim, birey için doğumundan önce var olan bir olgudur, anne karnında başlar ve kalp atışıyla da devam eder (Moritz, 2004:5). Kalp atışımızdan nefes alışımıza hayatımızın temelini oluşturan ritmimiz, etrafımızda gözümüzün yakaladığı ritimlerle senkronize halindedir (Romero ve diğerleri, 2014:1173).

Özkan (2006) ritmi, belli bir ahenk içerisinde, birbirini izleyen gruplarla yapılan hareketlerin, görülmesi, duyulması ve hissedilmesi olarak tanımlarken; Sözer (1986), ritmi, kuvvetli ve zayıf zamanların ya da süre değerlerinin, belli bir düzen aralığıyla tekrar etmesi olarak tanımlamaktadır.

Ritmi, zamanla insan arasında kurulan ilk bilinçli olgu olarak nitelendiren ve ritmi oluşturan ögenin hareket olduğunu dile getiren Marmara (2016), farklı bir bakış açısıyla ritmi, zamanı saymak olarak nitelendirmektedir.

Ritim, beden müziğinin merkezinde yer alan hareket akışı olarak da tanımlanabilir (Carvajal Pérez, 2008; Akt. Romero ve diğerleri, 2014:1173). Bedensel devinim temel anlamda canlı organizmada yer alan sinir-kas işbirliğine bağlıdır. Zamanla ilintili şekilde tüm bedenin ya da bir bölümünün mekân içerisinde en, boy ve derinlik gibi üç boyutlu hareket etmesi olarak da nitelendirilebilir (Erdal, 2005:1).

Bunun yanı sıra, ritmin zihin aracılığıyla algılanmasının önemine dikkat çeken Dalcroze, bilinç olmadan estetik ve sanatsal duygularında olmayacağını dile getirmektedir. Ritim bilincini ise, zihinde algılananın bedende uygulanmasıyla, hareketler arasındaki ilişkiyi kavrayarak duygu ve düşüncelerin, hareketlere olan etkisini anlamlandırmak olarak nitelendirir. Dalcroze'a göre, eğitimsel yönteminin temeli olan "ritim", kas sistemi ve yaratıcılığın yanında kişiliğinde gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Ay, 2003:25).

Öztürk (2004) ritim eğitimini, çocuğa tüm bedenini, ellerini, ayaklarını veya ritim araçlarını kullanarak ezgili ve ezgisiz ritim kalıplarını hissettirme ve tekrarlama çalışması olarak tanımlanmaktadır.

Ritim çalışmalarının, çocuğa ritim kalıplarını öğretmenin yanı sıra çocuğun ritim hissiyatını ve bedensel yeteneklerini geliştirmesini amaçladığını dile getiren Sun ve Seyrek, ritim eğitiminin çocuğun mutlu olmasına ve olumlu bir kişilik geliştirmesine de katkı sağladığını belirtmektedirler (Altaş, 2006:34).

2.1.6. Müziğin Psikoloji ve Biliş üzerine etkisi

Müzik diğer sanat dallarından farklı olarak insanlara tınılar aracılığıyla ulaşır ve duyu yoluyla insanlarla bağ kurarak, kişilerin düşüncelerine hitap eder. Müziğin tınısı birçok kişiye aynı duyumu sağlasa bile müzik eğitimi almamış olan kişiler, müziğin sunduğu sanatsal anlama ve düşünce aktivitesine ulaşamaz (İprişoğlu, 1998:41). Müziğin icrası, zihnin birçok işlevini harekete geçirerek çok yönlü düşünme sağlar (Ayata ve Aşkın, 2008:15).

Müziğin bireyi duyu ve hareket yönünden olumlu etkilemesinin yanında bilişsel gelişim yönünden de olumlu etkilediği yapılan araştırmalarda görülmektedir (Çuhadar, 2008:68). İnsan doğuştan müzikal değişimleri, benzerlikleri ya da farklılıkları birbirinden ayırabilme kabiliyetine sahiptir. Doğuştan gelen bu özellik sebebiyle kişi, müzikal uyarandan gelen mesajlardan olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir. Bu durum tedavi olarak kullanıldığı bilinen müziğin, insanların sinir sistemi üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (McAdams ve Matzkin, 2001:62).

Müzik dinlerken ya da müzik icra ederken, müziğe mahsus beyin ağlarının ortaya çıkması, ayakla ya da elle tutulan temponun, dansa benzer hareketlerin gözlenmesi, hüzünlenmek ya da mutluluk gibi doğal insan davranışlarıyla müziğin biyolojik yapısının ortaya çıkması, yapılan çalışmalarda ulaşılan bulguların doğruluğunu desteklemektedir (Peretz, 2000; Akt. Torun, 2016:67).

İnsanın müziği icra ederken bedenini ve beynini bir bütün olarak kullanması, zihinsel öğrenmenin tüm aşamalarının iyi bilinmesinin önemine vurgu yaparken, bu yolla daha etkili öğrenme yöntemleri geliştirilebileceğini göstermektedir (Çuhadar, 2008:75).

Buradan hareketle küçük yaşlarda örtüsüz ve berrak olan zihinlere, ritme dayalı, matematik unsurlarını da içine alan bir eğitim verilmesi, çocukları yaşlılarından farklı kılacaktır. Müzik eğitimiyle zihnin matematiksel bölgesi gelişen çocukların yaşlıları, ancak ileride alacakları yoğun matematiksel eğitimle aynı seviyede gelişme gösterebilir (Ayata ve Aşkın, 2008:15).

Özellikle ergenlik döneminde yaşanan problemlerin çözümünde ve öğrencilerin özgüven oluşturmada müziğin ve müzikal aktivitelerin önemli olduğunu dile getiren Bali (2006), Venezuela’da 30 yıldır uygulanan “Sistema” yöntemini örnek olarak göstermektedir. 1975 yılında José Antonio Abreu tarafından kurulan Sistema yöntemi, şiddet, uyuşturucu, cinayet gibi davranışlara eğilimi olan sokak çocuklarının müzik eğitimi yoluyla topluma kazandırılması amacıyla kurulmuştur. 11 gençle başlayan proje, bu amaca hizmet eden 90 müzik okuluyla devamlılığını sürdürmektedir. Başarısının pek çok yayın tarafından doğrulandığını ifade eden Bali (2006), Sistema yönteminin, gençlere birey olmayı, sorumluluk alarak paylaşmayı öğretmek, orkestrayı merkez alan eğitim anlayışı olduğunu söylemektedir.

2.1.7. Ritmin ve Beden Müziğinin Psikoloji Üzerine Etkileri

İnsan beyni duyma, görme ve dokunma duyularını takip ederek müziğe ulaşır. Müziği duyumsayan insan zihni ise, hareketle ve ritimle kendini ifade eder. Hareket ve ritim içgüdüsel olarak gerçekleştirilir müzik eğitimi almayı gerektirmez. Bu sebeple zihnin müziği içselleştirmesinde beden önemli bir role sahiptir (Tunacan, 2012:2).

Gray, bedene odaklanmanın, kişinin iç dünyasıyla fiziksel deneyimi arasında bir köprü görevi gördüğünü dile getirmektedir (Çatay, 2012:9).

Haapala ve arkadaşları (2014), kişinin vücudunu hareket ve kontrol etmesinin, bilişsel fonksiyonla ilişkili olduğunu söylerken; bunun yanında kişinin bilişsel ve motor fonksiyonlarının ayrılmaz bir bütün olduğunu dile getirmektedirler.

Buna paralel olarak beden müziği uygulamaları, kişinin bedeni ile ilişki kurmasını sağlar. Bu ilişki kişinin, koordinasyon ve denge oluşturarak fiziksel gelişimine; konsantrasyon ve algısını kuvvetlendirerek zihinsel gelişimine; yaptığı paylaşımlar ve kurduğu sosyal ilişkilerle sosyo-duygusal gelişimine katkı sağlar. Belirtilen bu üç alanın geliştirilip iyileştirilmesi kişinin psikolojik gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Romero ve diğerleri, 2014:1172).

2.1.8. İlköğretim İkinci Kademe (8. Sınıf) Öğrencilerinin Özellikleri

Çalışmanın uygulandığı ilköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencilerin özelliklerine bakıldığında bu yaş grubundaki öğrencilerin ergenlik dönemi kapsamında olduğu görülmektedir.

Aydın, ergenlik döneminin kızlarda 12-21, erkeklerde 13-22 yaş aralığında olduğunu söylerken (Kalkan, 2008:8); Deniz, ergenlik döneminin ilköğretim ikinci kademeyle başladığını (Yiğit, 2008:1), Adams (1995) ise ergenlik dönemini ortaokul öğrencilerinin yaş aralığında başlayan dönem olarak dile getirmektedir.

Yapılan literatür taramasında genel olarak ergenlik döneminin, 11-18 yaş ve üzeri aralıkla sınırlandırıldığı ve bu yaş aralığındaki çocukların bir bütün olarak ele alındığı gözlemlenmiştir. Fakat bu dönemi bir bütün ve değişmez olarak düşünmemek gerekir. 12 yaşındaki, kendine güveni olmayan ilköğretim öğrencisi ile 20 yaşında kendine güveni olan; gelişimini sağlamış üniversite öğrencisi arasında büyük bir fark vardır. Bu sebeple 11-14 yaş aralığı erken ergenlik olarak nitelendirilirken, 15-17 arası orta ergenlik olarak nitelendirilmektedir. 18 ve üzeri yaşlar ise geç ergenlik dönemi olarak adlandırılmaktadır (Dolgin, 2014:35).

2.1.9. Ergenlik

Ergenlik dönemi, kesin çizgilerle ayıramayacağımız bir süreçten diğer bir sürece geçiş sağlayan ve çocukluk ile yetişkinlik arasında yaşanan, bitiş süresi kişiden kişiye değişebilen bir dönemdir. Ergenlik dönemini, ergenlerin çocukluktan sorumlu yetişkinliğe geçmek için kullandıkları bir köprü olarak değerlendirebiliriz (Dolgin, 2014:34).

Öncü, ergenlik dönemini, geçmişten bugüne kadar tüm toplum ve kültürlerde yaşanan, çocukluktan yetişkinliğe devinimsel bir geçiş olarak değerlendirmenin yanında, dönemi yetişkinlik serüvenine atılan ilk adım olarak nitelendirmektedir (Yiğit, 2008:1).

Ergenlik döneminde bedensel, bilişsel ve sosyal yönden değişimler yaşanmaktadır. Ergenin kişiliği, bedensel, bilişsel gelişimi, toplumun ve çevrenin beklentileri ve sorumluluklarıyla şekillenmekte; ergen değişimi anlamlandırmaya

çalışırken kendinden beklenen sorumluluğa da uyum sağlamaya çalışmaktadır (Doğan, 2007:172).

Ergenlik döneminde, temelleri daha önce atılmış olan kişilik kavramı, bireyin benlik arayışı içerisinde ki bilinçli ya da bilinçsiz olarak kendine yönelttiği sorulara verdiği cevap üzerine şekillenir. Bireyde şekillenen kişilik farklı durum ve ortamlarda pekişerek kalıcı hale gelir (Yiğit, 2008:1).

Ergenlik döneminde, çocukluk dönemine nazaran birbirinden ayıramayacağımız biyolojik, psikolojik ve sosyal alanlardaki değişimin artması ergeni olumsuz etkilemekte ve psikolojik sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır (Ergül, 2017:12).

Ergen psikolojinin babası olarak nitelendirilen G. Stanley Hall, ergenliğin “fırtına ve stres (sturm und drang)” dönemi olduğuna ve ergenlerin yaşadıkları olumsuz davranışların evrimin bir parçası olarak şekillendiğine inanmakta ve bu durumun ergenin kaderi olduğunu savunmaktadır (Dolgin, 2014:115).

2.1.10. Ergenlik Dönemi Özellikleri

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergenlik dönemi süresince fiziksel değişimlerin yanında gerek psikolojik gerekse sosyal değişimlere maruz kalan bireyin tamamlaması beklenen bazı görev ve sorumluluklarla yükümlü olduğu görülmektedir. Ergenlikte sosyal ve duyuşsal gelişim dönemi, ergenin aile ve topluma kendi benliğini bularak kabul ettirme çabası içerisine girdiği ve bu dönemde yaşadığı problemlere karşın çözüm bulmada zorluk yaşadığı bir süreçtir (Ergül, 2017:14).

Havighurst, yaşamın belli periyodlarında gerçekleşen gelişimsel görevleri, sosyal ve fiziksel beklentilerin sonucunda oluşan eylemler olduğunu dile getirmektedir. Ergenlik ile alakalı temel görevleri; çevre ve sosyal yaşama karşı sorumlu davranışlar göstermesi, çevresel ilişkilerini anlamlı olarak sürdürmesi, bedensel değişiklikleri kabul etmesi ve aile ile olan duyuşsal bağımsızlığını elde etmesi şeklinde nitelendirmektedir (Dolgin, 2014:102).

Erikson, ergenin gerçekleştirmesi gereken birçok görev serisi içerisinde kimlik arayışını, ergenin karşılaşmak durumunda kaldığı temel görev olarak nitelendirmektedir. Kişilik gelişimi için belirlediği sekiz aşamalı görev basamakları uygulanırken, bireyin görev basamakları arasındaki geçişler esnasında olumlu bir benlik kimliği elde etmesinin temel görevi olduğunu vurgulamaktadır (Dolgin, 2014:91).

Ergenlik döneminde oluşan değişimlerin yanında bireyden beklenen görev ve sorumluluklar da bireyde strese ve birçok ruhsal bozukluğa yol açabilir. Horwath ve arkadaşları, ergenlik döneminde bireyin kontrolünün dışında uzun süre strese maruz kalmasının, bireyin davranışlarını ve bilişsel yapısını sarsarak bireyde hem sosyal hem de ruhsal sorunlara sebebiyet vereceğini belirtmişlerdir. Ağaoğlu ise ergenin bu dönemde okul başarısının düşük olmasının, arkadaş ve aile ilişkilerinde problem yaşamasının, sosyal ilişkilerinin zayıf olmasının, ruhsal sorunlara sebep olabileceği gibi ergende madde kullanımına, depresyona ve intihar denemelerine yol açabileceğini dile getirmektedir (Cengiz, 2017:31-32).

Lev Vygotsky, ergenlik döneminde bireyin karşılaştığı problemleri, bireysel yapılan çalışmalardan ziyade kendinden daha deneyimli ve uzman kişilerle iş birliği ya da grup çalışmasıyla sosyal süreç içerisine girerek çözmesinin, bilişsel gelişimini geliştireceğini savunmaktadır (Dolgin, 2014:99).

Ergenlikte yaşanan bazı fiziksel, bilişsel ve sosyal değişiklikler, başta aile ilişkileri olmak üzere ergenin bireysel ilişkilerini etkiler. Bu da ergenin bilişsel çarpıtmalar geliştirmesine yol açabilir (Çoban, 2013:66).

2.1.11. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, bireylerin davranış, duygu ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi, bireyin benlik algısını açıklayarak bilişsel terapiye katkı sağlarken; bireyin davranışsal olarak yaşadığı karmaşık durumları küçük parçalar haline getirip gözlenmesine olanak tanıyarak davranışçı terapiye de katkı sağlamaktadır. Bu yüzden Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, hem davranışçı hem de bilişsel terapileri bir araya getirerek bireyi bir bütün olarak değerlendirme imkânı tanır (Kenarlı, 2010:?).

Temelleri A. T. Beck tarafından 1950 yıllarda atılan bilişsel davranışçı terapi, davranışları ve duyguları belirlemede düşüncenin önemini vurgulamaktadır (Sharf, 2012; Akt. Beck, 2001:35).

Beck bilişsel davranışçı yaklaşımın düşünce temelli olduğuna hastalarıyla yapmış olduğu görüşmeler ve gözlemler sonucunda ulaşmıştır. Hastaların, yaşanan bir durum karşısında kendi kontrolü dışında belli düşünceler ürettiğini ve üretilen bu düşüncelerin farkında olmadan hastayı olumsuz duygulara sevk ettiği gözlemlemiştir. Beck yapmış olduğu görüşmelerde, hastanın yaşadığı durumdan ziyade, yaşadığı durumu anlattığında karşı tarafta oluşacak düşünce ve tepkileri önceden tahmin ederek değerlendirme yaptığını ve bu durumun hasta da kaygıya sebep olduğunu keşfetmiştir. Beck bu düşüncelerin temelini küçüklükten bu yana çevremizde yapmış olduğumuz gözlemler ve sosyal yapının oluşturmuş olduğu genel kurallar olduğunu düşünmektedir. Gözlemlenerek edinilen bu kuralların, kişide belli bir değer standardı sağlayarak kendi içsel konuşmalarını, içsel komutlarını ve davranışlarını etkilediğini söylemektedir. Çünkü kişi için dışarıdan nasıl gözüktüğü nasıl değerlendirildiği, çevresi tarafından kabul görmesi, insanlarla ilişki kurabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Beck, 1976, 2015:40-41).

Beck bireyin kontrolü dışında oluşan olumsuz düşüncelerin sebep olduğu depresyon kavramı için bir çerçeve çizerek, depresif kişilerin, kendisi, dünya (çevre) ve gelecekleri hakkındaki olumsuz düşüncelerini ifade eden bilişsel üçlü kavramını ortaya çıkarmıştır (Sharf, 2012; Akt. Boyacı ve İlhan, 2016:735).

Üçlünün ilk parçasında, kişinin kendi için düşündüğü olumsuz bakış açısı yer almaktadır. Kişi yaşamış olduğu tüm olumsuz deneyimleri, kendinde var olduğunu düşündüğü bilişsel ya da fiziksel kusurlardan dolayı yaşadığını varsayarak eleştiri oklarını kendisine yöneltir ve kendisini istenmeyen, değersiz kişi olarak nitelendirir (Arkar, 1992:37).

Üçlünün ikinci parçasında, kişinin yaşantı ve çevresi için düşündüğü olumsuz bakış açısı yer almaktadır. Kişi yaşantının kendisine aşamayacağı engeller koyduğunu düşünür ve buradan edindiği olumsuz deneyimleri çevresiyle olan ilişkileriyle

bağdaştırarak, kendini sosyal çevrede istenmeyen kişi olarak nitelendirir, yalnız olacağını düşünür (Beck, 2001:38; Arkar, 1992:37).

Üçlünün son parçasında ise, kişinin gelecekle ilgili düşündüğü olumsuz bakış açısı yer almaktadır. Kişi şimdiye kadar edindiği olumsuz deneyimlerin süreklilik arz edeceğini, ileride önemli bir görevi olsa dahi bu görevi başaramayacağını ve karşısına yine bir engel çıkacağını ön görerek geleceğini olumsuzluklarla nitelendirir (Arkar, 1992:37).

Bilişsel Davranışçı Terapi, kişinin yaşadığı olay karşısındaki duygu ve davranışlarının kişinin bilişsel olarak olayı nasıl değerlendirdiğine göre değiştiğini ve karakterinin de bilişsel yapısında var olan şemalara göre şekillendiğini vurgulamaktadır (Boyacı ve İlhan, 2016:736).

Bu sebeple bilişsel kuram, bireyin bilişsel yapısını bilişsel üçlü kavramına ek olarak otomatik düşünceler ve şemalar olarak iki başlık altında ele alır. Ara inançlar ve temel inançlar olarak ikiye ayrılan şemaları bazı kuramcılar daha kolay anlaşılabilmesi için ara inançlar, kurallar ve temel inançlar olarak üçe ayırır (Türkçapar, 2012:81).

Türkçapar (2012), bilişsel yapıyı oluşturan üç grubun iç içe olan daire şeklinde kurgulandığında en içte temel inançların daha sonra ara inançların ve en dışta ise otomatik düşüncelerin yer alacağını dile getirir. Bu kurgunun resmedilmiş şekli aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. Bilişsel Yapı

Otomatik düşünceler; genellikle bireye zihninde duygusal olarak eşlik eden, herhangi bir yönlendirme ve güdüleme olmaksızın kendiliğinden ortaya çıkan, genellikle içeriklerine ve anlamlarına göre duygularla fark edilebilen düşüncelerdir (Türkçapar, 2012:83).

Ara inançlar; bireyin geçmişte edindiği tecrübeyi davranışlarıyla ve yaşantı yoluyla sürekli hale getirdiği inançlar ve sayılılardır. Birey bu inanç ve sayılıları söze dökmeden otomatik olarak gerçekleştirir (Türkçapar, 2012:84).

Temel inançlar, “şema” kelimesinin karşılığı olarak nitelendirilmektedir. Temel inançlar, bireyin geçmişte edindiği tecrübe ve yaşamışlıklarıyla oluşmuş, bireyin kendisinden, çevresinden ve dünyadan aldığı bilgiyi bilişsel olarak nasıl düzenleyeceğini belirleyen, temel varsayımları içeren bilişsel yapılardır. Bireyin çevreyle kurduğu iletişim, etkileşim ve tecrübeleri sonucu oluşan temel inançlar, yaşamın ilerleyen yıllarında bireyin benzer tecrübeleriyle kuvvetlenmekte ve bireyin duygusal ve davranışsal örüntüleriyle oluşan kişiliği doğurmaktadır (Türkçapar, 2012:86).

2.1.12. Olumsuz Düşünceler (Bilişsel Çarpıtmalar)

Bilişsel yapıda herhangi bir fonksiyonu olmayan inançlar, bireyin düşüncesini şekillendirir ve bilgiyi işleme sürecinde kişiden kişiye değişebilen yanlı bilişsel hataların oluşmasına sebep olur. Bilişsel hatalar ise bilgi işleme sürecindeki hatadan dolayı bireyin, duygusal olarak problem yaşamasına neden olan otomatik düşüncelerin oluşmasına sebep olur. Bunun sonucunda bireyde oluşan olumsuz otomatik düşüncelerde görülen özellikler, sınıflandırılarak farklı bilişsel çarpıtma kategorileri meydana getirir (Türkçapar, 2012:88).

Türkçapar (2012), bilişsel terapi isimli kitabında düşünce hatalarını aşağıdaki şekilde açıklamış ve örneklendirmiştir;

İnsan zihnini bir fabrikaya benzetirsek bu fabrika hammadde olarak çevreden gelen bilgiler, veriler ve algılardan bazılarını alarak işler. Diyelim bir bisküvi fabrikası birçok farklı materyal arasından un, şeker, yağ gibi hammaddeleri alır, sonra da bunları işleyerek bisküvide dönüştürür. Eğer bu fabrika bir kek fabrikasıysa bu kez aynı hammaddelerden ortaya çıkan ürün kek olur. Yaşadığımız olaylar ve algılarımızı da aynı şekilde zihnimiz işler ve bir ürün ortaya koyar. Örneğin bazı kişilerin zihni yaşanan olayları ve algıları genellikle gerçeğe pek uymayan biçimde felakete dönük olarak

yorumlar, başka bir kişi ise olan biten çoğu şeyin kendisiyle ilgili olduğunu düşünür, işte bu tür düşünce işleme eğilimlerine düşünce hatası diyoruz.

Buradan hareketle; insanların yaşanılan bir olayı yorumlaması ve bu yorum neticesinde davranışa yansıtması kişiden kişiye değişebilen bir olgudur. Bu sebeple yaşanılan olaylardan ziyade kişinin olayları bilgi olarak nasıl işlediği, nasıl algılayıp yorumladığının önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Bilişsel çarpıtmalar sonucunda oluşan otomatik düşüncelerin kaynağının şemalar olduğu savunan Kuyucu (2007), bu şemaların kişinin yetiştiği kültür, çevre ve aileden bağımsız olmadığını ve şemaların çocukluk döneminden itibaren oluştuğunu dile getirmektedir.

Oğuz (1999), bilişsel çarpıtmaların şemalar ve otomatik düşünceler arasındaki ilişki olduğunu, kişinin yeni karşılaştığı bir bilgiyi daha önceden zihninde yaratmış olduğu şemalarla uyumlu hale getirmek için birçok kez çarpıttığını dile getirmektedir.

Coyne ve Gotlib (1986) ise otomatik düşünceleri bireyin içsel diyalogları olarak adlandırmışlardır. Onlara göre birey yaşadığı durumu öznel ifadeleriyle algılamakta ve kendi kendine bir diyalog içerisine girmektedir.

Literatürde yapılan araştırmalar sonucunda bilişsel çarpıtmalarla oluşabilecek başlıca düşünce hataları (sistemik hatalar); felaketleştirme (pireyi deve yapma), bireyselleştirme (kişiselleştirme), seçici algılama (filtreleme), aşırı genelleme, abartma (aşırı büyütme), hep ya da hiç tarzı (kutuplaşmış düşünce), küçümseme, etiketleme, mükemmeliyetçilik, zihin okuma, keyfi çıkarsama, ya olursa ve -meli -malı şeklinde tanımlanmıştır (Türkçapar, 2012:281; Kenarlı, 2010:5; Beck, 1967,1976; Akt. Karakaya ve diğerleri, 2007:2).

Yapılan çalışmada öğrencilerin olumsuz düşüncelerindeki, felaketleştirme (pireyi deve yapma), bireyselleştirme (kişiselleştirme) ve seçici algılama (filtreleme) alt boyutları incelenmiş olup, bu düşünce hatalarına yönelik açıklama aşağıda sunulmuştur.

Felaketleştirme (Pireyi Deve Yapma)

Birey hayatında her şeyin en kötüsünü düşünür ve bu düşünceye göre davranışlarını şekillendirir (Kenarlı, 2010:5). “Falcılık Yapma” olarak da nitelendirilen felaketleştirme düşüncesi, bireyin geleceğiyle alakalı olumsuz tahminlerde bulunması ve umutsuz olmasıdır (Beck, 2001:134).

Türkçapar (2012), felaketleştirme düşüncesini “Ağaçtan bir fındık başına düşer, gökten taş yağıyor zanneder” şeklinde ifade etmiştir.

Bireyselleştirme (Kişiselleştirme)

Kişiselleştirme düşüncesi bireyin kendisiyle ilgili olmasa dahi yaşanan herhangi bir olumsuzluktan dolayı suçluluk duyması, sorumluluk hissetmesi ve durumu kişiselleştirmesidir (Beck, 2001:134; Dökmen, 1994; Akt. Kapıcı, 2010:19).

Bireyin herhangi bağlantısı olmaksızın yaşanan olayı kendine bağlama düşüncesidir (Arkar, 1992:38). Bireyin çevresindeki insanların yaşadığı moral bozukluğundan kötü hava koşullarına kadar kendini suçlu hissetme eğilimi göstermesidir (Türkçapar, 2012:282).

Seçici Algılama (Filtreleme, Seçici Soyutlama)

Seçici algılama düşüncesi, bireyin yaşanan durumdaki olumsuzluğa odaklanarak diğer tüm olumlu yönleri yok saymasıdır. Bu durum bireyin deneyimi genel olarak ele almasını engeller ve olumsuz detaylara takılı kalmasına sebep olur. Bir öğretmenin, arka sırada oturan iki öğrencinin dersle ilgilenmediği için kendini başarısız bir öğretmen sayması ve sınıfta geriye kalan öğrencilere ulaşmasındaki başarısını görmemesi seçici algılama düşüncesine örnek gösterilebilir (Kenarlı, 2010:5). Örnekteki gibi deneyimi bütün olarak ele alamayan birey yaşadığı olumsuzluğu genel duruma yayar (Arkar, 1992:38).

2.1.13. Bilişsel Çarpıtmaların Etkilediği Duygu Durumları

Genel olarak kişi, davranışlarını küçüklükten bu yana farkında olmadan edindiği sosyal kurallar çerçevesinde yönlendirmekte ve bu yönlendirme sonucunda kişinin içsel diyalogları oluşmaktadır. Oluşan içsel diyaloglar kişinin farkında olmadan düşünceler

üretmesine, bireyde daha öncesinde şekillenmiş bilişsel şemalara uydurulmaya çalışılarak, bu düşüncelerin çarpıtılmasına ve bireyde olumsuz duygu durumlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu sebeple çalışmada, bilişsel çarpıtmaların etkilediği ve ergenlik döneminde sıkça görüldüğü düşünülen bazı duygu durumlarına yer verilmektedir.

2.1.13.1. Depresyon

Depresyon, gerek hızla değişen teknolojiden gerekse sosyal gelişim ve değişimden kaynaklı bireylerde görülen ilgi kaybı, değersizlik, suçluluk hisleriyle kişinin yaşam kalitesini düşüren duygu durum bozukluğudur. Günümüzde oldukça sık rastladığımız depresyon, ruhsal hastalıklar arasında “soğuk algınlığı” olarak da tanımlanabilir (Morris, 1996; Akt. Yiğit, 2008:36).

Depresyonun bir duygu durum bozukluğu olduğunu söyleyen Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal (2011), depresyonda yaşanan bu duygu durum bozukluğunun, kişinin çevresine ve hayata karşı algısında değişiklik yarattığını ifade etmişlerdir.

Marakoğlu ve Şahsıvar (2008), depresyonun kişide, kendisini değersiz görmesi, umutsuz hissetmesi, çevre duyarlılığının azalması, iştahsızlık, uyku düzeninin bozulması gibi belirtiler göstermenin yanında intihar fikri ve girişimi gibi büyük sonuçlara da neden olacağını söylemektedir.

Davranışçı yaklaşıma göre ise depresyon, kişinin çevresinde yaşanan olumlu durumlardan ziyade olumsuz durumlara koşullanmasıdır (Littauer, 2000:9).

Ergenlik döneminde yaşanan ruhsal problemler içinde depresyon büyük öneme sahiptir. Ergenlik döneminde depresyon, ergenin edinmesi beklenen bireyselleşme, mesleğini belirleme ve cinsel kimliğini bulma gibi görevleri yerine getirirken gösterdiği çaba ve değişim sonucu egonun zedelenmesiyle ortaya çıkar (Güney, 1998:42).

Cengiz (2017), ergenlik döneminde yaşanan depresyonu, çocukluk döneminde gerçekleşmesi gereken temel ihtiyaçların karşılanmaması sonucu bireyin verdiği tepki

olarak nitelendirmektedir. Ayrıca bu dönemde yaşanan olumsuz durumların da depresyona sebep olabileceğini ifade etmektedir.

Haring ise ergenlerin yaşadığı olumsuz düşünceler, yüzleştiği sorunu çözmedeki yetersizlik, stres karşısında uygun olmayan davranışlar gösterebileceği ve davranışların depresyonu harekete geçirebileceğini ifade etmektedir (Cengiz, 2017:4).

Lewinsohn ve arkadaşları yaptığı çalışmada, çocukluk döneminde %3'ten az olan depresyonun, ergenlik döneminde %14 oranında olduğunu belirlemişlerdir (Cengiz, 2017:34). Görker ve arkadaşları ise yaptığı çalışmada ergenlik döneminde depresyonun %8.89 oranında olduğunu tespit etmişlerdir (Türkleş ve diğerleri, 2008:19).

Ergenlik döneminde yaşanan depresyon, yaşa ve sınıf farkına göre de değişiklik göstermektedir. Yapılan araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin depresyon puan ortalamasının, 6. ve 7.sınıf öğrencileri depresyon puan ortalamasına göre daha yüksek çıkması bu durumu destekler niteliktedir (Yiğit, 2008:107).

Ergenlik döneminde depresyona meyilli çocuklarda, akademik başarıda düşüş, akran çatışması, içe kapanma ve yalnızlaşma, hayattan zevk almama, yavaş hareket etme ve ümitsizlik gibi durumlar çocukluk dönemine göre daha yoğundur (Cengiz, 2017:2).

Depresyonu oluşturan önemli etmenlerden birisi olarak kabul edilen bilişsel çarpıtmalar ve biliş, bilginin işlenmesi, düzenlenmesi ve kullanılmasıyla alakalıdır (Öncü ve Sakarya, 2013:235).

Cengiz (2017), özellikle depresyonun oluşması ve sürdürülmesinde bireyde oluşan mantık dışı inançların büyük bir etkisi olduğunu, bunun yanında otomatik inançların da depresyonun ana kaynağı olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir.

Depresyonda olan birey, yaşamındaki tüm olumlu durumları göz ardı ederek yaşadığı olumsuzluklara odaklanır ve bu olumsuzlukların süreklilik arz edeceğini düşünerek geleceği ve kendisiyle ilgili olumsuz düşünceler edinir (Arkar, 1992:37).

Beck'e (2001) göre depresyonda olan birey, kendini değersiz istenmeyen kişi olarak hissedip, yaşamı boyunca yalnız kalacağı düşüncesiyle sevilmezlik adında; kendini zayıf görerek başarısız olacağı, her zaman birinin destesine ihtiyaç duyacağı düşüncesiyle de çaresizlik adında iki temel inanca sahiptir.

Cengiz (2017) yapmış olduğu bir araştırmada ergenlerin depresyon puanları ve bilişsel çarpıtma puanları arasında anlamlı farklılık saptamıştır.

Rich ve Bonner, yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri ve bilişsel çarpıtmalar arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir (Türküm, 1999:58).

Kercher ve arkadaşları (2009), ergenlik döneminde yaşanan olumsuzlukların ve olumsuz otomatik düşüncelerin ileriki dönemde depresyonun ortaya çıkmasında etkili olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

2.1.13.2. Benlik Saygısı

Benlik saygısı kendini olduğu gibi görüp, kabullenerek kendiyile mutlu olabilme durumudur. Benlik saygısı olan kişi, kendini olduğu değerden aşağıda ya da daha seçkin bir yerde görmez aksine kendini olduğu gibi kabul ederek benlik saygısını öz güven elde eden bir ruh haline dönüştürür (Yörükoğlu, 2000:108).

Benlik saygısı yüksek olan öğrenciler karşılaştıkları yeniliklere karşı daha cesaretlidirler. Gerek okul aktivitelerinde gerekse sosyal aktivitelerde daha girişimci, kendine daha güvenli bir role sahiptirler. Benlik saygısı düşük öğrencilerde ise durum bunun tam tersi seyreder. Kendini, başaramayacağı korkusu ile yeniliklerden uzak tutan öğrenciler, kendine daha az güven duyarak, istenilen görev ve sorumlulukları yerine getiremeyeceğinin endişesini, kaygısını taşır (Pişkin, 2014:95).

Bireyin özellikle erken çocukluk döneminde geliştirdiği inançların, olumsuz düşüncelerle ve kişinin benlik saygısının gelişmesiyle doğrudan ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Bu dönem, yapılan taramalarda da görüldüğü üzere, ilerleyen zamanlar için birçok kazanımı sağlayan önemli bir süreç olarak kabul edilmektedir.

İlköğretim sekizinci sınıf dönemindeki öğrencilerde depresyonun yordayıcısı olarak görülen benlik saygısı düzeyinin, ergenlik döneminde büyük anlamlar içerebileceği söylenebilir (Erözkan, 2009:17; Yörükoğlu, 2000:108).

Bireyin çevreden gelen dönütlerle birlikte karşılaştığı olayları yorumlama şeklini ve kendi öz değerlendirme sistemini belirleyen otomatik düşüncelerle (Beck ve diğerleri, 2004:30), benlik saygısı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Hiçdurmaz ve diğerleri, 2017:3).

Öz değerlendirme sistemi ve öz yönlendirme sistemi otomatik olarak çalışan kişi özellikle dikkat etmedikçe bu sistemden gelen sinyallerin farkına varmaz. Bu bilişler sonrasında otomatik düşünceler olarak biçimlenir. Kişinin çevreden aldığı dönütler farkına varmadığı sinyallerin ortaya çıkmasına ve kişinin oluşturduğu otomatik düşünce sistemiyle, kendini değersiz ve istenmeyen biri olarak görmesine ve öz saygısını yitirmesine sebep olabilir (Beck ve diğerleri, 2004:31).

2.1.13.3. Kaygı (Anksiyete)

Genel olarak kaygı, çevresel ve psikolojik durumlar karşısında gösterilen duygusal bir tepki olarak tanımlanabilir. Freud, kaygının temelinde bilinçsizlik olduğunu fakat birey tarafından korku, tedirginlik ve endişe duygusuyla bilinçli şekilde yaşandığını dile getirmektedir (Başarır, 1990:2).

Kaygı, günlük yaşam içerisinde bireye yaptığı uyararla, bireyi bazen yaratıcı ve olumlu davranışlara sevk eden bazen de bireyin bu davranışlarını engelleyen, genellikle rahatsızlık yaratan bir duygudur. Belli sınırlarda olması şartıyla “normal” ve kozmik bir duygu olarak nitelendirilen kaygı, rahatsızlık veren yönü sebebiyle olumsuzlaştırılmış ve normal olmayan davranışlar grubunda ele alınmıştır (Başarır, 1990:1).

Hill ve Sarason’a göre kaygı, bireyin yaşamının belli dönemlerinde, özellikle kendini güvensiz hissettiği durumlar karşısında geliştirdiği reaksiyon ve geleceğe dönük yaşadığı endişe, korku, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını yaratan evrensel bir deneyimdir. Bunun yanında bireyi günlük yaşamında etkileyen ve genellikle tedirgin edebilen kaygının, bireyin davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve

bireyde oluşturduğu uyumsuzlukla okullarda sık sık karşılaşılan bir duygu olduğunu dile getirmektedirler (Erözkan, 2004:14).

Buna paralel olarak Vernon, 11-14 yaşlarını içeren ve ergenliğin başlangıcı olarak nitelendirdiği dönemde, bu yaş grubunda birçok fiziksel değişiklikte birlikte, kaygı, depresyon, utangaçlık ve öfke gibi olumsuz duygu yoğunluklarının da gözlemlendiğini dile getirmektedir (Tekindal ve diğerleri, 2010:80).

Kaygı bozukluklarının, çocuklarda ve ergenlerde en sık görülen rahatsızlıklar arasında olduğunu dile getiren Thompson ve arkadaşları (2011), bu dönemde kaygı bozukluklarının teşhis ve tedavisinin olmaması halinde bireyin, sosyal, akademik, mesleki ve ailevi işleyişinde önemli sorunlara yol açabileceğini dile getirmektedirler.

Çocuk ve ergenlerde görülen birçok kaygı türü bulunmaktadır. Fakat çalışmanın devamında konuyla ilgisi olabileceği düşünülen kaygı türlerine yer verilmiştir.

2.1.13.3.1. Sınav Kaygısı

Öğrencilerin hayatlarını şekillendirmesinde önemli bir yere sahip olan sınavlar, öğrencilerde kaygıyı arttırarak, öğrencilerin başarısını ve derslere yönelik tutumlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Dündar ve diğerleri, 2008:173).

Pekrun, yapmış olduğu alan çalışmalarında, sınav kaygısının okul öncesinden başlayarak, okul döneminde ortalama bir artış gösterdiğini ve üniversite döneminde ise sınav kaygısında azalma olduğunu dile getirmektedir (Başpınar, 2007:24).

Ülkemizde geçtiğimiz yıla kadar uygulanan ve her öğrencinin girme zorunluluğu olan ortaokula geçiş sınavı güncellenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) yayınlamış olduğu ortaokula geçiş yönergesine göre, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik anadolu liselerinin anadolu teknik programlarına yerleşmek isteyen öğrenciler, bakanlığın yapacağı merkezi sınava girerek, sınavdan alacağı puan doğrultusunda okullara yerleşebilecektir. Sınav sonucuna göre belirlenen okullara yerleşemeyen öğrenciler ya da sınava girmeyi tercih etmeyen

öğrenciler ise belirlenen okullar dışında adresine en yakın olan diğer okula yerleştirilecektir (MEB, 2018:?).

Türk eğitim sistemimizde sınava yönelik yapılan yenilikler olsa dahi, sınavlar önemli bir değerlendirme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Orta öğretime geçiş süreci, öğrencinin ileride seçmeyi düşündüğü mesleğe yönelik doğru adımların atması bakımından çok büyük önem arz etmektedir. Bu dönem öğrencilerinin yaş itibarıyla ergenlik sürecinde olması, öğrencileri ergenlik dönemi sorunlarıyla yüzleşmesine, dönemsel olarak arkadaşlarıyla ilişkilerini yönetebilme durumuyla karşılaşmasına neden olmaktadır. Bir yandan okulun, ailenin sınav ve başarı beklentisiyle kendini baskı altında hisseden öğrenciler, bir yandan da ergenlik döneminin getirdiği psikolojik sorunların baskısıyla bilişsel olarak zor bir süreç geçirmektedir (Bacanlı ve Sürücü, 2006:12).

Özellikle bu dönem öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının oluşumunda, esas rol oynayan durum öğrencinin maruz kaldığı süreç içerisinde yarattığı mantık dışı inanç ve düşünceleridir. Öğrencinin sınavı tehlikeli bir durum olarak düşüyor olması, bilincin devamlı olarak sınav anına ve sınav sonrasında yaşanabilecek hayal kırıklığıyla meşgul olması sınav kaygısının oluşumuna sebep olmaktadır (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011:43).

Öğrencilerin küçük yaşlardan bu yana sınav ortamında bulunarak, rekabet içerisine girmesi sonucunda eğitim alanında da karşımıza çıkan kaygı, ileride gerçek performansını gösteremeyen ve bununla beraber olumsuz sonuçlar elde eden yüksek kaygılı bireylerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Karaburç ve Tunç, 2017:201).

2.1.13.3.2. Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı, bireyin bulunduğu sosyal ortamlarda uygun olmayan bir davranış sergileyerek kötü bir duruma düşme endişesi, çevresinde olumsuz izlenim bırakacağı ve bununla birlikte olumsuz değerlendirileceği konusunda yaşadığı tedirginlik durumudur (Gümüş, 2006:63).

Beck'e göre ise sosyal kaygı, kişinin tüm dikkatin kendinde toplanarak, çevresindeki kişiler tarafından değersiz görülme, olumsuz yorumlama konusunda geliştirdiği korkularıdır (Kalkan, 2008:3).

Kişinin, benliğini olumsuz değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan, işlevsel olmayan bilişsel düşünce ve çarpıtmaların, sosyal kaygı oluşumunda önemli bir yere sahip olduğu varsayılır (Clark and Wells, 1995).

Gruber ve Heimberg ise bireyin olumsuz inançlarının sosyal durumlarla başa çıkabilme başarısını olumsuz yönde etkilediğini ve yaşanan başarısızlıkların kendine karşı olumsuz inançlarını besleyerek ortaya çıkan karşılıklı etkileşimlerin zamanla bir kısır döngüye yol açtığını dile getirmektedirler (Gümüş, 2006:64).

Kalkan (2008), yapılan istatistiki araştırmalar ışığında özellikle akran ilişkilerinin toplum içerisinde bir birey olmanın ve sosyalleşmenin önemli olduğu ergenlik döneminde yaşanan sosyal kaygı üzerine odaklanmanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bunlara paralel olarak, Gül (2016) araştırmasında, ergenlik döneminde artış gösteren fonksiyonel olmayan davranışın ve bilişsel çarpıtmaların, sosyal kaygıda da artışa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde literatür taraması sonucunda, tezin konusu ve yöntemiyle ilgili doğrudan ve dolaylı bağlantısı olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan tarama sonucunda “beden müziğinin olumsuz düşüncelere etkisi” konusu üzerine doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra özellikle ülkemizde beden müziği üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple beden müziği ve ritim içeriğine yakın olduğu düşünülen diğer yöntemlere de yer verilmiştir.

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Şendurur ve Akgül Barış (2002), “Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı” başlıklı çalışmalarında, yaptıkları literatür taraması ışığında müziğin sadece duygulara değil duygular aracılığıyla akla seslendiği dile getirerek müzik eğitiminin çocukların bilişsel öğrenmelerinde önemli ölçüde etkili olduğunu ispatlamayı amaç edinmişlerdir. Ankara Rıfat Ege Binnaz Ege Anadolu Lisesi 2. ve 3. sınıf öğrencisi olan 26 kişi üzerinde araştırma yapmışlardır. Müzik eğitimi alan ve almayan iki grubun yılsonu not

ortalamalarını karşılaştırmışlar ve müzik eğitimi alan grubun tüm derslerde gösterdiği başarının, müzik eğitimi almayan gruba göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Uçal (2003), “Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmada, orff öğretisinin, geleneksel yaklaşıma karşın öğrencilerin müzik dersine olan ilgi ve katılımlarındaki, müziksel işitme ve güzel şarkı söyleyebilme becerilerindeki etkisini tespit etmeyi amaç edinmiştir. 6 yaş grubu öğrencilerinden oluşan araştırma sonucunda, orff öğretilisine yönelik yapılan müziksel çalışmalara katılan öğrencilerin, geleneksel yaklaşıma dayalı müziksel çalışmalara katılan öğrencilere nazaran müziksel becerilerinin, güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin daha yüksek olduğu ve müzik dersine ilgi ve katılımlarında artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Önsü (2005), “Müzikli Yapılan Egzersizlerin Sürekli Kaygıya Etkisi ve Bu Etkinin Beyin Dalgalarıyla Desteklenmesi” başlıklı çalışmada, düzenli olarak yapılan müzikli fiziksel egzersizlerin ve özel seçilmiş müziklerin sürekli kaygıya etkisini araştırmayı amaç edinmiştir. Çalışmanın örneklemini 60 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen ön test-son test sürekli kaygı puanlarına bakıldığında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı, müzikli yapılan fiziksel egzersizin kaygı ve beyin dalgalarına etkisi olabileceğini dile getirmektedir.

Sezer (2009), “Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada, sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtileri yüksek olan öğrencilerin problemlerini azaltmada müzikle terapinin etkisini araştırmayı amaç edinmiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi ve Erzurum Spor Lisesinde öğrenim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır. Ney müziği, Klasik Türk müziği ve Klasik Batı müziği enstrümanlarından oluşan albümler üniversite düzeyindeki öğrencilere 8 hafta süresince 30-40 dakika dinletilirken, lise düzeyindeki öğrencilere 4 hafta süresince haftada iki seans olarak dinletilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, Ney müziği, Klasik Türk müziği ve Klasik Batı müziği kullanılarak uygulanan müzikle terapinin, sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtilerin azaltılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Dinçer (2009), “Müzik Dersi ve Ders Dışı Müzikal Etkinliklerin İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşmelerine Etkisi” başlıklı çalışmada, ülkemizde

okutulan müzik derslerinin, öğrencilerin sınıf içi sosyal davranış ve gelişimlerinde yeterli olup olmadığı sorusuna cevap ararken, ders dışı müzikal etkinliklerle mevcut seviyenin yükseltilebileceğine dair öneriler oluşturmayı amaç edinmiştir. Araştırmanın örneklemini, Mersin ilindeki bir ilköğretim okulunun 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sekiz hafta süren deneysel çalışma sonucunda, müzik derslerinin fonksiyonlarını arttıracak düşünülen etkinliklerin uygulandığı deney grubu, müzik dersi müfredatına göre hazırlanmış programa tabi tutulan kontrol grubuna göre sınıf içi sosyal davranışlarının ve beceri gelişimlerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Zembat ve arkadaşları (2010), “5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Ritim Eğitimi Programının Çocukta Ritim Duyusunun Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, hazırlanan ritim eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının ritim duyularının gelişimine etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 30 öğrenci oluşturmuştur. Gruplar oluşturulurken ön testte alınan puan sıralamasına göre dağılım yapılmıştır. Altı hafta boyunca her gün uygulanan ritim eğitim programına katılan öğrencilerin, ritim eğitimi programına katılmayan yüksek puanlı öğrencilerin ritim becerilerine ulaştığını gözlemlenmiştir. Uygulanan ritim eğitim programının çocukların ritim becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sökezoğlu (2010), “Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7-11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada, ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencileri üzerinde oluşan davranış değişikliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Afyonkarahisar Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı çocuk yuvasından 40 öğrenci oluşturmuştur. Üç ay süren ritim, hareket ve şarkı temelli eğitimin sonunda ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi alan öğrencilerin, bu müzik eğitimini almayan öğrencilere göre, sosyal yönden daha fazla geliştikleri belirlenmiştir.

Yükselsin ve Berrakçay (2010), “Bir Müziksel Terapi Modeli Olarak “Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırması”nın Otistik Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklardaki Problem Davranışların Azaltılmasındaki Etkileri” başlıklı çalışmalarında, Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırması (ERTA)’nın, çocukların problem davranışlarını azaltmadaki etkilerini ölçmek için yapılan deneysel çalışmanın sonuçları üzerine tartışmayı amaç edinmişlerdir.

Birbirinden farklı problem davranışları olan iki öğrenci üzerine yapılan uygulamalardan ve ailelerin gözlemlerinden elde edilen çalışma sonucunda, ERTA'nın otistik spektrum bozuklukları olan çocuklarda, problem davranışların azalmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Ağıl (2015), “Ortaokul Müzik Derslerinde Müzik Öğretmenlerinin Kullandıkları Harekete Dayalı Öğrenme Teknikleri (Tokat İli Örneği)” başlıklı çalışmada, müzik öğretmenleri tarafından ortaokul öğrencilerine uygulanan harekete dayalı öğrenme etkinliklerini ortaya koyarak ortak bir paylaşım havuzu oluşturmayı amaç edinmiştir. Tokat ili içerisinde görev yapan müzik öğretmenleri arasından rastgele seçilen 20 müzik öğretmeni çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Yapılan çalışmayla ilgili bulgular, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ortaokul müzik derslerinde kullanılan metotlarla ilgili dokümanların incelenmesiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, Tokat İli Merkez İlçesi ortaokullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin çoğunun, ortaokul müzik dersi müfredatı içerisinde harekete dayalı öğrenme etkinliklerine çok az yer verdiği ya da hiç yer vermediği belirlenmiştir.

Ayan ve Kaya (2016), “Okul Öncesinde Müzik ve Hareketin Öğrenme Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmalarında, okul öncesi eğitimde geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla müzikle hareket kullanımının çocukların öğrenmeleri üzerine etkilerini araştırmayı amaç edinmişlerdir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul Öğretmen İbrahim Öztürk İlkokulu'nda anasınıfına devam eden 41 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı deney grubunun, geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubuna göre başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üstün (2016), “Müzik Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri, Genel Öz Yeterlik ve Stres Kontrolü Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırmasında, seçmeli müzik dersinin, üniversiteli öğrencilerin kaygı, öz yeterlilik ve stresleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini deney ve kontrol grubu dâhil olmak üzere 242 öğrenci oluşturmaktadır. On iki hafta süren çalışmalar sonunda deney ve kontrol grubuna ön test-son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, müzik eğitiminin, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygılarının azalmasında bununla birlikte öz yeterlilik ve stres yönetimi becerilerinin artmasında önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ergül (2017), “12–14 Yaş Grubu Ergenlerde ‘Ders Dışı Etkinlikler ve Egzersiz Kapsamında’ Uygulanan Fiziksel Aktivite Programının İlköğretim Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin yaşam kalitesini arttırmaya yönelik uygulanan fiziksel aktivite programının, gönüllü olarak fiziksel aktiviteye katılan ve katılmayan öğrenciler arasında oluşturabileceği farkı ortaya koymayı amaç edinmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturmak amacıyla uygulama öncesi ön değerlendirme yapılarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. 12 hafta süren çalışmalar sonunda deney ve kontrol grubuna ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilere uygulanan fiziksel aktive sonucu toplam yaşam puanlarının, kontrol grubuna göre artış gösterdiği gözlemlenmiş ve istatistiksel olarak ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ahokas ve ark. (2014), “Brain and Body Percussion: The Relationship Between Motor and Cognitive Functions” başlıklı çalışmalarında, beden müziği gibi öğrencilerin motor becerilerini geliştirebilecek ritmik egzersizlerin öğrencilerin bilişsel işlevlerine ne ölçüde etki edeceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini ilkököl 5. sınıftan 24 öğrenci oluşturmuştur. Günde 10-20 dakikalık beden müziği seanslarıyla, 2,5 ay süren bir eğitim süresinden sonra son ölçümler alınmış ve beden müziği eğitimi alan deney grubunun bilişsel işlevlerde, kontrol grubuna oranla daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir.

Fabra-Brell ve Romero-Naranjo’nun (2016), “Social Competence Between Equals Through Body Percussion According to Method BAPNE in Secondary Students” başlıklı çalışmalarında, beden perküsyonu yoluyla çoklu zekâ gelişimi üzerine odaklanarak kişinin bilişsel, sosyo-duygusal, psikomotor ve nörorehabilitasyon uyarımı üzerine geliştirilen BAPNE yöntemini kullanmışlardır. Araştırma, aynı kademedede yer alan ortaokul öğrenci ilişkilerinin gelişiminde, BAPNE yöntemi ışığında müzik pratiğiyle psikomotor uyarım ve beden perküsyonunun etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Gelişimsel ve eğitimsel psikoloji çalışmalarında güvenilirliğin yüksek olması bakımından nicel yöntem kullanmayı tercih eden araştırmacılar, değerlendirme aracı olarak GREI grubunun ürettiği sosyometrik anketi kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, kontrol grubundaki olumsuz aday sayısında değişiklik olmazken, deney grubu olumsuz aday öğrenci sayısında azalma tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bir gruba ait

olma hissinin ve dostane ilişkilerinin geliştiği de araştırmacıların gözlemleri arasında yer almaktadır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli (deseni), araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada deney ve kontrol grupları, özellikleri açısından birbirine denk iki sınıftan seçildiği için yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013:204).

Deneme modeli araştırmaları, araştırmacının kontrolünde gerçekleştirilerek bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından ne ölçüde ve nasıl etkilendiğini gözlemlemeye çalışır (Karasar, 2005:121).

Araştırmada kullanılan yarı deneysel desen; bağımlı değişkenlerin ölçümü, yapılan işlemler ve deneysel birimler bakımından benzer olmakla birlikte, deney ve kontrol grubunun seçkisiz olarak atanması bakımından deneysel desenden ayrılır (Bulduk, 2008).

Araştırmada kullanılan öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desene ait şema tabloda verilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013:205).

Tablo 2. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	M	O ₁	X (Beden Müziği Etkinlikleri)	O ₃
K (Kontrol)	M	O ₂	İşlem Yok	O ₄

Tablo 2’de D deney grubunu, K kontrol grubunu temsil etmektedir. M eşleştirilmiş hazır iki grubun deney ve kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atandığını göstermekte olup; O₁ ve O₃, deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O₂ ve O₄, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini göstermektedir. X ise deney grubundaki bireylere uygulanan beden müziği etkinliklerini temsil etmektedir. Kontrol grubunda herhangi bir işlem uygulanmadığı için eğitime geleneksel yolla devam edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Erzincan ili ikinci eğitim² bölgesinde yer alan Üzümlü Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında 8. sınıfa devam eden, 8-A (n=16) ve 8-B (n=16) sınıflarından toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Grupların denkliği akademik başarı ortalamaları ve cinsiyetleri göz önüne alınarak belirlenmiş olup, çalışmanın deney ve kontrol grupları yansız atama yöntemiyle kura çekilerek oluşturulmuştur.

Araştırmada çalışma grubu olarak ilköğretim 8. sınıf (13-14 yaş grubu) öğrencilerinin tercih edilme sebebi;

- Bu yaş grubunun ergenlik dönemi kapsamında yer alması sebebiyle yaşayabileceği psikolojik problemlere,
- Eğitim hayatında önemli bir geçiş döneminde olmasının öğrencilerde yaratacağı olumsuzluklara alternatif çözüm sunmaktır.

Buradan hareketle sunulan nedenler doğrultusunda, ritim ve hareketi temel alarak uygulanan beden müziği etkinliklerinin bu yaş grubu öğrencileri üzerinde daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

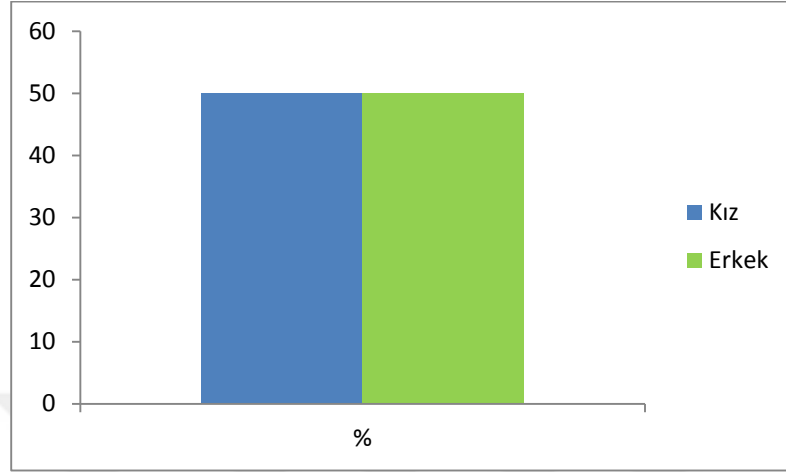
Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait demografik bilgiler, yüzde-frekans değer tabloları ve grafikler aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri

		Gruplar					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	8	25	8	25	16	50
	Erkek	8	25	8	25	16	50
	Toplam	16	50	16	50	32	100

² Eğitim Bölgesi Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışma grubunun; %50'sini kız öğrenciler, %50'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kız ve erkek öğrenci sayısının birbirine yakın veya eşit olmasına dikkat edilmiştir.



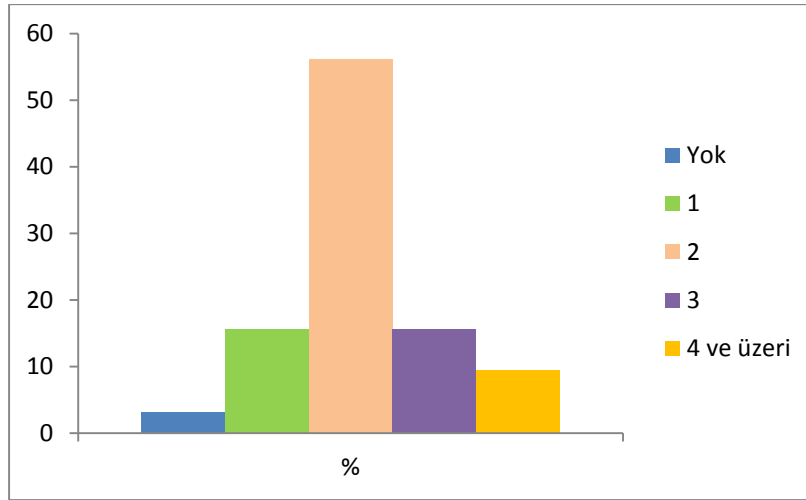
Şekil 2. Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans Grafiği

Şekil 2'de mavi renk kız öğrencileri temsil ederken, yeşil renk erkek öğrencileri temsil etmektedir. Sol ekseninde yer alan rakamlar ise yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 4. Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri

	Gruplar					
	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yok	0	0,0	1	3,10	1	3,10
1	4	12,50	1	3,10	5	15,60
2	9	28,10	9	28,10	18	56,20
3	1	3,10	4	12,50	5	15,60
4 ve üzeri	2	6,20	1	3,10	3	9,40
Toplam	16	50	16	50	32	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere çalışma grubunun; %3,10'unun kardeşi yokken, %15,60'ının 1, %56,20'sinin 2, %15,60'ının 3, %9,40'ının 4 ve üzeri kardeşi bulunmaktadır.



Şekil 3. Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Frekans Grafiği

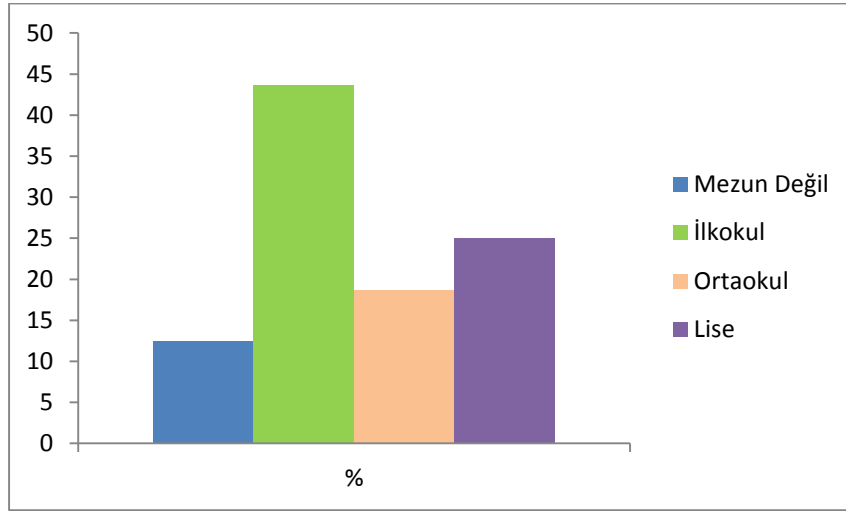
Şekil 3'te mavi renk kardeşi olmayan çalışma grubunu temsil ederken, yeşil renk 1 kardeşi olan çalışma grubunu, pembe renk 2 kardeşi olan çalışma grubunu, mor renk 3 kardeşi olan çalışma grubunu, turuncu renk ise 4 ve üzeri kardeş sayısı olan çalışma grubunu temsil etmektedir. Sol ekseninde yer alan rakamlar yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 5. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri

		Gruplar					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Anne Eğitim Durumu	Mezun Değil	2	6,20	2	6,20	4	12,40
	İlkokul	9	28,10	5	15,60	14	43,70
	Ortaokul	2	6,20	4	12,50	6	18,70
	Lise	3	9,40	5	15,60	8	25
	Üniversite	0	0	0	0	0	0
	Toplam	16	50	16	50	32	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere çalışma grubunun anne eğitim durumlarına bakıldığında; %12,40'ının herhangi bir kademedeki mezun olmadığı, %43,70'inin ilkököl mezunu olduğu, %18,70'inin ortaokul mezunu olduğu, %25'inin ise lise mezunu olduğu

görülmektedir. Çalışma grubunun anne eğitim durumlarında üniversite mezunu bulunmamaktadır.



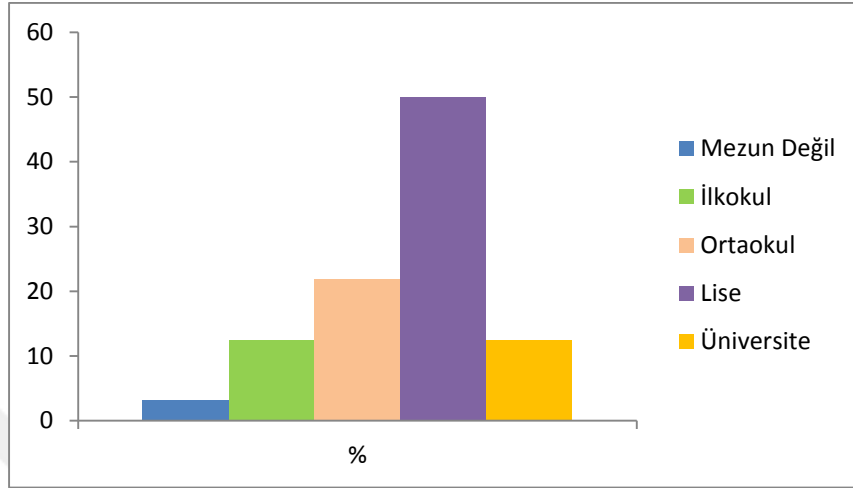
Şekil 4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans Grafiği

Şekil 4'te mavi renk herhangi bir kademedeki mezun olmayan anne sayısını gösterirken, yeşil renk ilköğretim mezunu anne sayısını, pembe renk ortaokul mezunu anne sayısını, mor renk ise lise mezunu anne sayısını göstermektedir. Çalışma grubunun anne eğitim durumlarında üniversite mezununa rastlanmadığı için grafikte yer almamıştır. Sol ekseninde yer alan rakamlar yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 6. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri

	Gruplar						
		Deney		Kontrol		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Baba Eğitim Durumu	Mezun Değil	0	0	1	3,10	1	3,10
	İlkokul	3	9,40	1	3,10	4	12,50
	Ortaokul	4	12,50	3	9,40	7	21,90
	Lise	9	28,10	7	21,90	16	50
	Üniversite	0	0	4	12,50	4	12,50
	Toplam	16	50	16	50	32	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere çalışma grubunun baba eğitim durumlarına bakıldığında; %3,10’unun herhangi bir kademedan mezun olmadığı, %12,50’sinin ilkokul mezunu olduğu, %21,90’ının ortaokul mezunu olduğu, %50’sinin lise mezunu olduğu, %12,50’sinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.



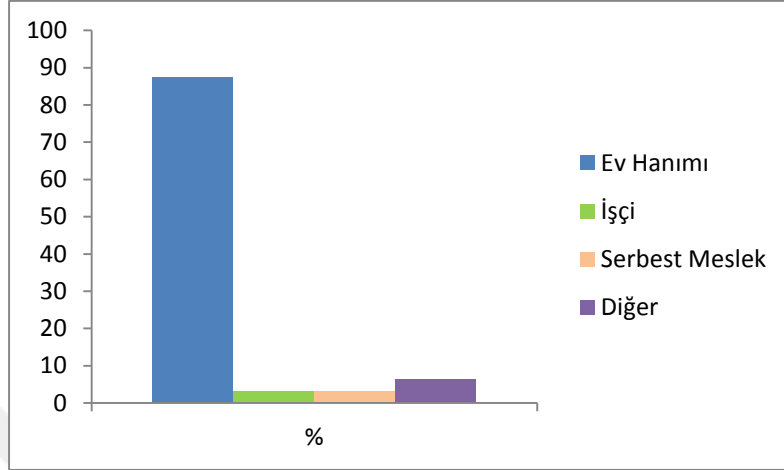
Şekil 5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans Grafiği

Şekil 5’te mavi renk herhangi bir kademedan mezun olmayan baba sayısını gösterirken, yeşil renk ilkokul mezunu baba sayısını, pembe renk ortaokul mezunu baba sayısını, mor renk lise mezunu baba sayısını, turuncu renk ise üniversite mezunu baba sayısını göstermektedir. Sol ekseninde yer alan rakamlar yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 7. Anne Mesleği Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri

		Gruplar					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Anne Mesleği	Ev Hanımı	13	40,60	15	46,90	28	87,50
	Memur	0	0	0	0	0	0
	İşçi	1	3,10	0	0	1	3,10
	Serbest Meslek	1	3,10	0	0	1	3,10
	Diğer	1	3,10	1	3,10	2	6,20
	Toplam	16	50	16	50	32	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere çalışma grubunun anne mesleklerine bakıldığında; %87,50’sinin ev hanımı, %3,10’unun işçi, %3,10’unun serbest meslek, %6,20’sinin ise diğer mesleklerde çalıştığı görülmektedir. Çalışma grubunun anne mesleği durumlarında memur olarak görev yapan olmadığı görülmektedir.



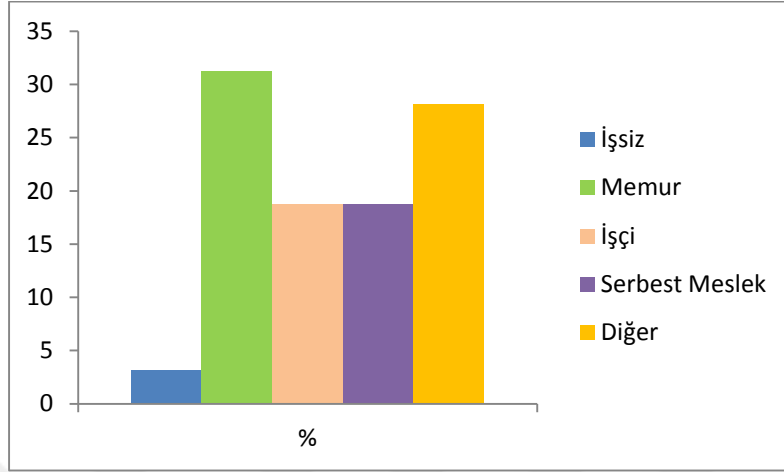
Şekil 6. Anne Mesleği Değişkenine Ait Frekans Grafiği

Şekil 6’da mavi renk ev hanımı olan anne sayısını gösterirken, yeşil renk işçi statüsünde çalışan anne sayısını, pembe renk serbest meslekle uğraşan anne sayısını, mor renk ise farklı meslek sahibi anne sayısını göstermektedir. Memur statüsünde çalışan anne olmadığı için grafikte yer almamıştır. Sol ekseninde yer alan rakamlar yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 8. Baba Mesleği Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri

		Gruplar					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Baba Mesleği	İşsiz	0	0	1	3,10	1	3,10
	Memur	2	6,20	8	25	10	31,20
	İşçi	4	12,50	2	6,20	6	18,70
	Serbest Meslek	4	12,50	2	6,20	6	18,70
	Diğer	6	18,70	3	9,40	9	28,10
	Toplam	16	50	16	50	32	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere çalışma grubunun baba mesleklerine bakıldığında; %3,10’unun işsiz, %31,20’sinin memur, %18,70’inin işçi, %18,70’inin serbest meslek, %28,10’unun ise diğer mesleklerde çalıştığı görülmektedir.



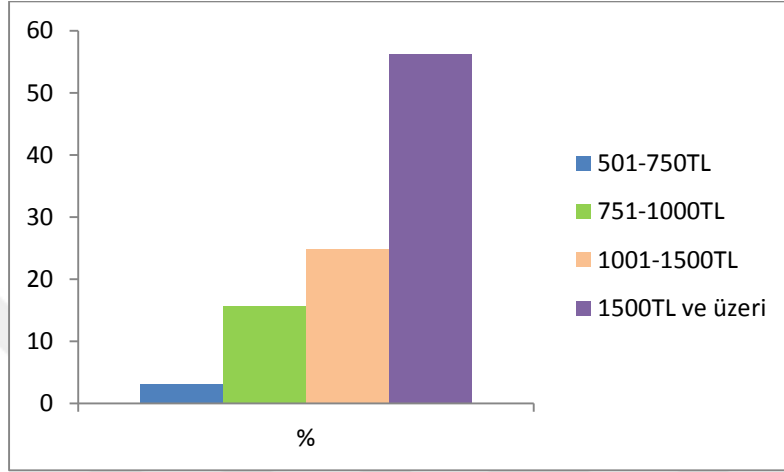
Şekil 7. Baba Mesleği Değişkenine Ait Frekans Grafiği

Şekil 7’de mavi renk işsiz olan baba sayısını gösterirken, yeşil renk memur statüsünde çalışan baba sayısını, pembe renk işçi statüsünde çalışan baba sayısını, mor renk serbest meslekle uğraşan baba sayısını, turuncu renk ise farklı meslek sahibi baba sayısını göstermektedir. Sol ekseninde yer alan rakamlar yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 9. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Değerleri

	Gruplar					
	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
500 TL ve daha az	0	0	0	0	0	0
501-750 TL	1	3,10	0	0	1	3,10
751-1000 TL	2	6,20	3	9,40	5	15,60
1001-1500 TL	6	18,70	2	6,20	8	24,90
1500 TL ve üzeri	7	21,90	11	34,40	18	56,30
Toplam	16	50	16	50	32	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere çalışma grubunun aile aylık gelir durumuna bakıldığında; %3,10’unun aylık gelirinin 501-750 TL arasında olduğu, %15,60’ının aylık gelirinin 751-1000 TL arasında olduğu, %24,90’ının aylık gelirinin 1001-1500 TL arasında olduğu, %56,30’unun ise 1500 TL ve üzeri aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun aile aylık gelir durumuna bakıldığında 500 TL ve daha az gelire sahip aile olmadığı görülmektedir.



Şekil 8. Aile Aylık Gelir Değişkenine Ait Frekans Grafiği

Şekil 8’de mavi renk aile aylık geliri 501-750 TL aralığında olan aileleri gösterirken, yeşil renk aile aylık geliri 751-1000 TL aralığında olan aileleri, pembe renk aile aylık geliri 1001-1500 TL aralığında olan aileleri, mor renk ise aile aylık geliri 1500 TL ve üzeri olan aileleri göstermektedir. Aile aylık geliri 500 TL ve daha az olan aile bulunmadığı için grafikte yer almamıştır. Sol ekseninde yer alan rakamlar yüzde değerlerini göstermektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu (bkz. EK-1), Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) (bkz. EK-2), Uzman Görüşü Alma Formu (bkz. EK-3) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgiler Formu (bkz. EK-1); araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği ve ailenin aylık gelirine yönelik sorularla, katılımcıların demografik bilgilerini elde etmeyi sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

3.3.2. Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

Leitenberg ve arkadaşları, Beck'in bilişsel kuramda tanımladığı yedi sistematik hatayı birleştirip, dört negatif bilişsel hata kategorisi yaratarak (felaket düşüncesi (katastrofik düşünce), aşırı genelleme, bireyselleştirme ve seçici algılama) Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerleme Ölçeği (ÇODDÖ)'ni (bkz. EK-2) oluşturmuştur. Leitenberg ve arkadaşları başlangıçta üç akademik alanda (sportif, sosyal, akademik), dört bilişsel hatayı 49 maddeden oluşan bir ölçekle değerlendirirken, daha sonra ölçeği 24 madde olarak güncellemişlerdir (Karakaya ve diğerleri, 2007:2).

Leitenberg ve arkadaşlarının çocuklardaki bilişsel çarpıtmaları değerlendirmek amacıyla geliştirdikleri Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ), Karakaya ve ark. (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında Leitenberg ve arkadaşlarından farklı olarak yapılan faktör analizi sonucunda 3 faktör (felaketleştirme, seçici algılama ve bireyselleştirme) elde edilmiş ve “aşırı genelleme” faktörünün diğer faktörlerin içeriğinde alınabileceği öngörülmüştür. Bu sebeple ÇODDÖ Türkçe uyarlamasında “aşırı genelleme” faktörüne yer verilmemiştir. Kullanılan 3 faktör atletik, sosyal ve akademik olmak üzere üç farklı alanda değerlendirilmiştir (Karakaya ve diğerleri, 2007:2).

Çalışma sonucunda, “24 sorudan oluşan ÇODDÖ'nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir öz bildirim ölçeği olduğu, çocukluk dönemindeki ruhsal bozuklukları açıklamakta kullanılan bilişsel hataların saptanmasında yararlı olabileceği kanısına varılmıştır” (Karakaya ve diğerleri, 2007:2).

Ölçekte; “Okulun basketbol takımına girmeye çalışıyorsunuz. Dört atış denediniz ve ikisinde isabet ettiniz, ikisinde topu dışarı attınız. Bu durumda siz, ‘ne kötü atışlar yaptım’ diye düşünürsünüz. Ben:...” şeklinde yaş grubunun karşılaşılabileceği durumlar

kurgusal olarak oluşturulmuş ve cevaben bilişsel çarpıtmayı içerebilecek yanıtlar sunulmuştur. Ölçek beşli likert tipinde oluşturulmuş, her maddeye 1-5 arası puan verilmiştir. “Tamamen bu şekilde düşünürüm” seçeneği 5 puan iken, “hiçbir zaman bu şekilde düşünmem” seçeneği 1 puandır. Toplam ölçek 24 ile 120 puan arasında değişkenlik gösterebilir ve alınan puanın yüksekliği bilişsel çarpıtmanın yüksekliği anlamına gelir (Karakaya ve diğerleri, 2007:3).

Ölçekte 3 farklı alanda incelenen (atletik, sosyal, akademik), 3 faktörün (felaketleştirme, seçici algılama, bireyselleştirme) test-tekrar-test korelasyonları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir (Karakaya ve diğerleri, 2007:4).

Tablo 10. Test-Tekrar Test Korelasyonları

Madde	Alan	İçerik	Test-tekrar test korelasyonu*
1	Sosyal	Felaketleştirme	0,59
2	Atletik	Bireyselleştirme	0,55
3	Atletik	Seçici algılama	0,50
4	Akademik	Bireyselleştirme	0,53
5	Atletik	Bireyselleştirme	0,47
6	Akademik	Bireyselleştirme	0,60
7	Akademik	Bireyselleştirme	0,49
8	Sosyal	Felaketleştirme	0,54
9	Atletik	Felaketleştirme	0,53
10	Sosyal	Seçici algılama	0,51
11	Akademik	Felaketleştirme	0,53
12	Sosyal	Seçici algılama	0,61
13	Atletik	Seçici algılama	0,45
14	Akademik	Felaketleştirme	0,51
15	Sosyal	Seçici algılama	0,49
16	Atletik	Bireyselleştirme	0,50
17	Akademik	Bireyselleştirme	0,23
18	Sosyal	Felaketleştirme	0,55
19	Sosyal	Seçici algılama	0,48
20	Akademik	Felaketleştirme	0,58
21	Sosyal	Bireyselleştirme	0,56
22	Atletik	Felaketleştirme	0,52
23	Akademik	Seçici algılama	0,52
24	Atletik	Bireyselleştirme	0,54

*Spearman korelasyon testi

Korelasyonlar $p \leq 0.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Felaketleştirme, seçici algılama ve bireyselleştirme faktörlerinin ölçek maddeleri üzerindeki dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir (Karakaya ve diğerleri, 2007:6).

Tablo 11. Faktör Dağılımları

Faktör Adı	Varyans	Katılan Maddeler
Faktör I: Felaketleştirme	% 13,7	1-8-9-11-14-18-20-22
Faktör II: Bireyselleştirme	% 20,9	2-4-5-6-7-16-17-21-24
Faktör III: Seçici Algılama	% 24,7	3-10-12-13-15-19-23

3.3.3. Uzman Görüşü Alma Formu

Araştırmada kullanılan beden müziği etkinliklerinin, Çocuklardaki Olumsuz Düşünce Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)'nin ve kullanılan formların uygulanabilirlik, anlaşılabilirlik, objektiflik özellikleri taşıması, uygulanan yaş grubuna hitap etmesi, puanlaması ve geçerliğini saptamak amacıyla Uzman Görüş Alma Formu (bkz. EK-3) düzenlenmiştir. Oluşturulan Uzman Görüş Alma Formu sayesinde daha güvenilir ve kaliteli bir çalışma yapılması amaç edinilmiştir. Hazırlanan formlar uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönütlerle, son hali verildikten sonra araştırmada kullanılmıştır.

3.4. Deneysel Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Bu başlık altında, araştırmada uygulanan, deneysel çalışma (beden müziği etkinlikleri) ve veri toplama sürecinin aşamaları ile bu aşamalarda kullanılan etkinlikler yer almaktadır.

Deneysel çalışma, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (bkz. EK-4) alındıktan sonra 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı birinci döneminde 10 hafta süren bir eğitim programıyla öğrencilere uygulanmıştır.

Tablo 12. Deneysel Planlama ve Uygulama Aşamaları

	GÜNLER					Çalışma Süresi	Çalışılan Grup	Yapılan Çalışma
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma			
1. HAFTA	✓					40 dk.	Deney Grubu Kontrol Grubu	Öntest ÇODDÖ' nin Uygulanması
2. HAFTA				✓		40 dk.	Deney Grubu	1 Numaralı Ritim Çalışmasının Yapılması
3. HAFTA				✓		40 dk.	Deney Grubu	2 Numaralı Ritim Çalışmasının Yapılması
4. HAFTA				✓		40 dk.	Deney Grubu	3 Numaralı Ritim Çalışmasının Yapılması
5. HAFTA				✓		40 dk.	Deney Grubu	4 Numaralı Ritim Çalışmasının Yapılması
6. HAFTA				✓		40 dk.	Deney Grubu	5 Numaralı Ritim Çalışmasının Yapılması
7. HAFTA				✓		40 dk.	Deney Grubu	6 Numaralı Ritim Çalışmasının Yapılması
8. HAFTA				✓		40 dk.	Deney Grubu	7 Numaralı Ritim Çalışmasının Yapılması
9. HAFTA				✓		40 dk.	Deney Grubu	8 Numaralı Ritim Çalışmasının Yapılması
10. HAFTA	✓					40 dk.	Deney Grubu Kontrol Grubu	Sontest ÇODDÖ' nin Uygulanması

Beden müziği etkinliğinde uygulanan çalışmalar Richard Filz ve Ulrich Moritz'in (2014), "Body Groove Kids 2 - Bodypercussion Für Kinder Und Von 9-13 Jahren" isimli kitabından alınmıştır (bkz. EK.5). Kitap gerek çocuklara yönelik içerdiği beden müziği kalıpları, gerekse çalışma yapılacak yaş aralığına uygunluğu için tercih edilmiştir. Yazardan kullanım için gereken izin alınmıştır. Kitapta yer alan çalışmalarda kullanılan hareketlerin sembolleri ve uygulanan yabancı sözler ritim kalıplarına uygun şekilde Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra çalışmada kullanılacak olan ritim cümleleri Finale 2011 Nota Yazım Programı kullanılarak Word dosyası haline getirilmiştir.

Filz ve Moritz'in (2014), kitapta sunduğu hareketlerin sembolleri, kısaltmaları ve Türkçe karşılıkları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 13. Beden Müziği Hareketlerinin Sembolleri ve Anlamları

Hareketin Sembolü	Hareketin Anlamı	Hareketin Türkçe Anlamı
<i>St</i>	Stamphen	Ayakla Yere Vurma
<i>Sp</i>	Springen	Zıplama
<i>Sn</i>	Schnipsen	Parmak Şıklatma
<i>Os</i>	Aufdie Obersc Henkel Patschen	Bacaklara Vurma
<i>K</i>	Klatschen	Alkış
<i>Br</i>	Auf Den Brustkorb	Göğse Vurma
<i>Ba</i>	Auf Den Bauchpatschen	Karina Vurma
<i>LOs</i>	Auf Den Linken Oberschenkel Patschen	Sol Dize Vurma
<i>ROs</i>	Auf Den Rechten Oberschenkel Patschen	Sağ Dize Vurma
<i>PK</i>	Miteinem Partner Klatschen	Partnerle Birlikte Alkış
<i>Hr</i>	Die Handflächen Gegeneinander Reiben	El Sürtme

Tablo 13'teki semboller dışında hareketlerin üzerinde yer alan "R ve L" harfleri İngilizce "Right (sağ) ve Left (sol)" kelimelerinin kısaltılmış halidir. "R" harfi sağ tarafı temsil ederken, "L" harfi sol tarafı temsil etmektedir.

Deneysel süreç dâhilinde, deney grubuna 8 hafta süresince uygulanan beden müziği etkinliği ritim çalışmaları, uygulama şekli ve öğrencilere kazandırılması beklenen amaçlarla birlikte aşağıda yer almaktadır.

1 No’lu Ritim Çalışması

Deneysel çalışmanın ilk hafta uygulamasında, öğrencilere beden müziği ve tarihçesiyle ilgili bilgi verildi. Çalışma süresince hata yapmaktan korkmamaları ve kendilerini rahat hissetmeleri konusunda bilgilendirme yapılarak grubun hem zihinsel hem de fiziksel olarak eğitime hazırlanması sağlandı.

Bu haftaki beden müziği çalışmasında doğaçlama sesler eşliğinde, ayakla yere vurma (St), iki el bacaklara vurma (Os) ve alkış (K) ritim örneklerine yer verilmiştir. Etkinliğin sabit bir temposu bulunmamaktadır. Grubun etkinliği gerçekleştirme durumuna göre tempo arttırılabilir. Uygulama pratik edildikten sonra öğrenciler ritim örneklerini, eğitmen eşliğinde arka arkaya dizilip sınıf içi dolaşarak da gerçekleştirebilir (bkz. EK.6).

Yapılan etkinlik; öğrencilerin el-kol-bacak koordinasyonunu geliştirmenin yanında egzersiz yaparak enerji boşalımının sağlanması, her yapılan başarılı harekette özgüvenlerini yükselterek motive olmalarını amaçlamaktadır.

Sheet music for a 4/4 rhythm exercise. The notation includes:

- Staff 1: R, St, L, St, R+L, Os, K
- Staff 2: R, St, L, St, R+L, Os, K
- Staff 3: R+L, Sp, Yip!
- Staff 4: R+L, Sp, Ooooh!
- Staff 5: R+L, Sp, Hal - lo!

Şekil 9. 1 No’lu Çalışma Notasyonu

2 No'lu Ritim Çalışması

Bu haftaki beden müziği çalışmasında, göğse vurma (Br), karına vurma (Ba) ve sağ-sol dize vurma (LOs - ROs) ritim örnekleriyle gerçekleştirilen sağ-sol, alt-üst el-kol koordinasyon oyununa yer verilmiştir. Etkinlik, eğitmenle eş zamanlı uygulanabileceği gibi eğitmeni taklit yoluyla da gerçekleştirilebilir. Aynı zamanda etkinlik esnasında sözler eklenebilir ve grup eşliğinde söylenebilir. Etkinliğin sabit bir temposu bulunmamaktadır. Tempo yavaş başlar ve giderek hızlanarak kargaşa durumundan sonra sonlandırılır (bkz. EK.7).

Yapılan etkinlik, öğrencinin sağ-sol, alt-üst el-kol koordinasyon becerisini arttırarak bedensel gelişimine; bedeniyle bütünleşip dikkatini tek bir yerde toplamasını ve kendini dış dünyadan soyutlamasını sağlayarak da zihinsel gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın temposu yükseltilecek öğrencinin içindeki fazla enerjinin dışa vurumu ile negatif duygulardan uzaklaşması amaçlanmıştır.

The image displays four musical notation examples for a 4/4 rhythm exercise. Each example is written on a single staff with a 4/4 time signature and a double bar line at the end. The notation includes vertical lines for each beat, with labels above and below the staff indicating actions and words. The first example uses Br (Üst), Ba (alt), Br (üst), Ba (alt!) and then Br Br (Üst ve), Ba Ba (alt ve), Br Br (üst ve), Ba Ba (alt ve). The second example uses LOs (Sol), ROs (sağ), LOs (sol), ROs (sağ!) and then LOs LOs (Sol ve), ROs ROs (sağ ve), LOs LOs (sol ve), ROs ROs (sağ ve). The third example uses Br (Üst), Ba (alt), LOs (sol), ROs (sağ!) and then Br Br (Üst ve), Ba Ba (alt ve), LOs LOs (sol ve), ROs ROs (sağ ve). The fourth example uses ROs (Sağ), LOs (sol), Ba (aşağı), Br (yukarı!) and then ROs ROs (Sağ ve), LOs LOs (sol ve), Ba Ba (aş ağı), Br Br (yu kari).

Şekil 10. 2 No'lu Çalışma Notasyonu

3 No'lu Ritim Çalışması

Bu haftaki beden müziği çalışmasında, alkış (K), parmak şıklatma (Sn), bacaklara vurma (Os) ve ayakla yere vurma (St) ritim örneklerine yer verilmiştir. Etkinlikte kullanılan ritim kalıpları, öğrencilerin rahat telaffuz edebilmesi bakımından müzik eğitiminde sık rastlanan ritim kalıp isimleri kullanılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Etkinlik, bize dört farklı ritim ögesi sunmaktadır. Sunulan ritim öğeleri öncelikle sözlü olarak çalıştırılıp sonrasında sözsüz olarak uygulanarak öğrencilerin kendi bedenlerini dinlemeleri sağlanabilir. Etkinlik sonunda yer alan ayakla yere vurma (St) ritim örneği, çember halindeki grubun iki adımda orta da buluşması ve iki adımda birbirlerinden uzaklaşması şeklinde uygulanabilir (bkz. EK.8).

Etkinlikte ritim kalıpları pratik edildikten sonra etkinliğe sözsüz olarak devam edildiğinde öğrencilerin kendi beden seslerini dinleyerek daha çok motive olmaları, bedenlerini keşfetmeleri; bunun yanında hayatımızın içerisinde her daim var olan ritim duygularının gelişmesi ve grupla aynı anda aynı sesi çıkarabilmenin verdiği mutlulukla öğrencilerin pozitif duygular kazanması amaç edinilmiştir.

The image displays four musical staves in 4/4 time, each representing a different rhythmic exercise. The first staff uses 'K' for clapping, with lyrics 'Bir, iki, üç, dört!'. The second staff uses 'Sn' for finger snapping, with lyrics 'İz - mir, Ur - fa, Muğ - la, Bo - lu'. The third staff uses 'Os' for leg tapping, with lyrics 'Ge - li - bo - lu, Kas - ta - mo - nu, Ge - li - bo - lu, Kas - ta - mo - nu'. The fourth staff uses 'St' for foot tapping, with lyrics 'Yavaş - - - - - ça!'.

Şekil 11. 3 No'lu Çalışma Notasyonu

4 No'lu Ritim Çalışması

Bu haftaki beden müziği çalışmasında, parmak şıklatma (Sn), alkış (K), bacaklara vurma (Os), göğse vurma (Br) ve karına vurma (Ba) ritim örneklerine yer verilirken etkinlik içerisinde yer alan yukarı ok (↗ ↘) kolları havaya kaldırmayı temsil etmektedir. Etkinlikte okul müziğinde en çok kullanılan ve bilinen ritim kalıpları (↘ ↗) yer almaktadır. Diğer etkinliklerden farklı olarak bu etkinlikte, ses öğeleri ritme belli aralıklarda eşlik eder. Etkinlikte, tek zamanlı ritimlerde tek harekete, iki zamanlı ritim öğelerinde ise sağ-sol el kullanımı göz önünde bulundurularak çift harekete yer verilmiştir (bkz. EK.9).

Etkinlik aynı ritim kalıplarını kullanarak, bu ritim kalıplarını bedendeki farklı bölgelere uygulamak, öğrencilerin bedenlerinde farklı bölgelere teması sağlanarak hareketlerin uygulandığı alanı genişletmek, bedende daha çok bölgede koordinasyon sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Şekil 12. 4 No'lu Çalışma Notasyonu. Dört ritim çalışması gösteren notasyon. Her çalışmada 3/4 zamanlı ritim belirtilmiştir. İlk iki çalışmada Sn, K, Os ritimleri ve "Bir, iki, üç!" sözleri kullanılmıştır. Üçüncü çalışmada Br, Ba, Os ritimleri ve "Hey, hey!" sözleri kullanılmıştır. Dördüncü çalışmada Br, Ba, Os ritimleri ve "Hey, hey!" sözleri kullanılmıştır.

Şekil 12. 4 No'lu Çalışma Notasyonu

5 No'lu Ritim Çalışması

Bu haftaki beden müziği çalışmasında, partnerle birlikte alkış (PK), bacaklara vurma (Os), zıplama (S_p), alkış (K) ve göğse vurma (Br) ritim örneklerine yer verilmiştir. Etkinlikte öğrenciler ritmi oluşturmak için birbirlerine ihtiyaç duyarlar ve bu durum etkinliğin bireyselliğin yanında tamamen ekip çalışması niteliği taşıdığına göstergesidir. Etkinlikte eşleştirilen öğrenciler, alkış (PK) ritmini bazen ellerini orta noktada buluşturarak bazen de ellerini sağ ya da sol el çapraz gelecek şekilde buluşturarak sesi oluştururlar. Etkinlik, öğrencilerin birbirine dönük şekilde iç ve dış çember oluşturması ya da dörtlü gruplar halinde ikişerli olup karşı karşıya gelmesiyle uygulanabilir (bkz. EK.10).

Uygulanan etkinlikler sonucunda, öğrencinin hareketi doğru yapmasıyla oluşan olumlu hislerin, özgüven ve bireysel başarı duygularını arttırdığı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak etkinlik, uygulama esnasında yapılabilecek hataları telafi edip birlikte hareket ederek grup başarı duygusunu da öğrenciye aşlamayı amaçlamaktadır.

Şekil 13. 5 No'lu Çalışma Notasyonu: Ritim çalışması notasyonu. Üç ölçümlü (3/4) ritim. İlk iki ölçümler 'Sen kim - sin ben kim? Kim?' sözleriyle eşleşmektedir. Üçüncü ölçümde 'PK' ve 'Sen!' ritimleri yer almaktadır. Dördüncü ölçümde 'Os' ve 'Zıpla!' ritimleri yer almaktadır. Beşinci ölçümde 'Br', 'Os', 'K', 'PK' ritimleri yer almaktadır. Altıncı ölçümde 'PK', 'Br', 'Br', 'Br' ritimleri yer almaktadır. Her ölçümün sonunda 'Zıpla!' ritimi yer almaktadır.

Şekil 13. 5 No'lu Çalışma Notasyonu

6 No'lu Ritim Çalışması

Bu haftaki beden müziği çalışmasında, göğse vurma (Br) ve alkış (K) ritim örneklerine yer verilmiştir. Etkinlikte Rock ritim kalıpları kullanılarak özellikle bu yaş grubunun ilgisine hitap edilmiştir. Aynı zamanda her aşamada farklı bir ritim eklenerek öğrencilerin uygulamayı zorlanmadan gerçekleştirmeleri sağlanmıştır (bkz. EK.11).

Etkinlikte öğrencilerin güncel müziklerden aşina oldukları ritim kalıplarını kendi bedenlerinde hissetmeleri sağlanarak etkinliğin daha çekici hale getirilmesi amaç edinilmiştir.

The image displays six musical notation examples for a 6-measure rhythm exercise in 4/4 time. Each example is written on a single staff with a treble clef and a 4/4 time signature. The notation includes 'R' (Right hand) and 'L' (Left hand) markings above the staff, and 'Br' (Body drum) and 'K' (Clap) markings below the staff. The examples show various combinations of these elements, including rests and accents.

Example 1: Measure 1: R above Br; Measure 2: K above Alkış; Measure 3: R above Br; Measure 4: K above Alkış.

Example 2: Measure 1: R above Br; Measure 2: L above Br; Measure 3: K above Alkış; Measure 4: R above Br; Measure 5: L above Br; Measure 6: K above Alkış.

Example 3: Measure 1: R above Br; Measure 2: K above Alkış; Measure 3: R above Br; Measure 4: L above Br; Measure 5: K above Alkış.

Example 4: Measure 1: R above Br; Measure 2: K above Alkış; Measure 3: L above Br; Measure 4: R above Br; Measure 5: K above Alkış.

Example 5: Measure 1: R above Br; Measure 2: K above Alkış; Measure 3: L above Br; Measure 4: Rest; Measure 5: K above Alkış.

Example 6: Measure 1: R above Br; Measure 2: K above Alkış; Measure 3: L above Br; Measure 4: Rest; Measure 5: L above Br; Measure 6: K above Alkış.

Şekil 14. 6 No'lu Çalışma Notasyonu

7 No'lu Ritim Çalışması

Bu haftaki beden müziği çalışmasında, göğse vurma (Br), karına vurma (Ba), alkış (K), sol dize vurma (LOs) ve sağ dize vurma (ROs) ritim örnekleriyle birlikte sağ-sol, alt-üst, el-kol koordinasyonuna yer verilmiştir. Daha önce 2 no'lu etkinlikte geliştirilen vuruşlar bu etkinlikte farklı ritim kalıplarıyla buluşmuştur. Etkinlikte değişen ritimlere ayak uydurabilmek ve ritim vuruşlarını doğru zamanda yapmak önem arz etmektedir (bkz. EK.12).

Etkinlikte, öğrencilerin cümle sonlarında değişen ritim kalıplarına ayak uydurarak ritim duygularının gelişmesine önem verilmiştir. Bunun yanında el-kol koordinasyonu ile bedensel; bedeninde farklı bölgelerde farklı ritim kalıpları uygulamasıyla (çok yönlü düşünmesini ve odaklanmasını sağlayarak) zihinsel gelişimine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Şekil 15. 7 No'lu Çalışma Notasyonu, dört 4/4 ritim örneğini göstermektedir. Her ritim örneği, iki el için hareketleri göstermektedir. Her hareketin altına Türkçe açıklama yazılmıştır.

Örnek 1: Üst el: Br (Üst), ve, Ba (alt), ve, LOs (sol), ve, ROs (sağ), ve. Alt el: Br (Üst), ve, Ba (alt), ve, LOs (sol), ve, ROs (sağ), ve.

Örnek 2: Üst el: Br (Üst), ve, Ba (alt), ve, ROs (sağ), ve, K (alkış). Alt el: Br (Üst), ve, Ba (alt), ve, ROs (sağ), ve, K (alkış).

Örnek 3: Üst el: Br (Üst), ve, Ba (alt), ve, LOs (sol), ve, ROs (ba), ROs (da), ROs (ba), ROs (da). Alt el: Br (Üst), ve, Ba (alt), ve, LOs (sol), ve, ROs (sağ), ve, ROs (sağ), ve, ROs (sağ), ve, ROs (sağ).

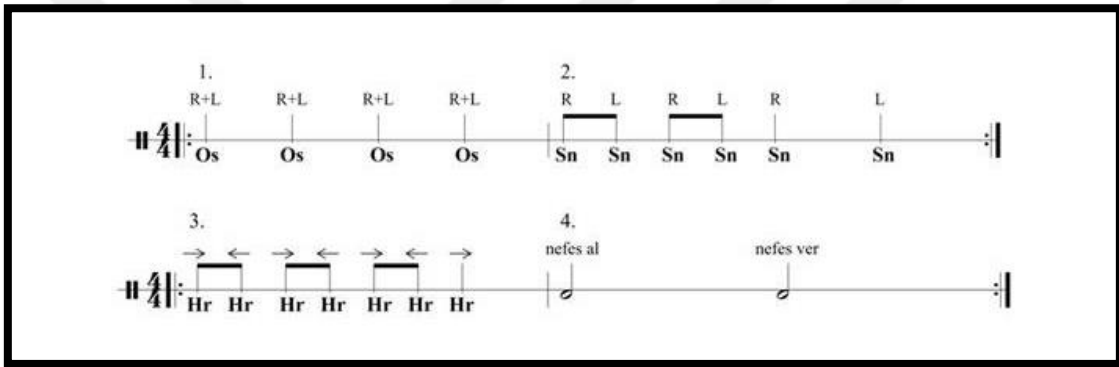
Örnek 4: Üst el: Br (Üst), ve, Ba (alt), ve, LOs (ba), LOs (da), LOs (ba), LOs (da), ROs (ba), ROs (da), ROs (ba), ROs (da). Alt el: Br (Üst), ve, Ba (alt), ve, LOs (sol), ve, ROs (sağ), ve, ROs (sağ), ve, ROs (sağ), ve, ROs (sağ).

Şekil 15. 7 No'lu Çalışma Notasyonu

8 No'lu Ritim Çalışması

Bu haftaki beden müziği çalışmasında, bacaklara vurma (Os), parmak şıklatma (Sn) ve el sürtme (Hr) ritim örneklerine yer verilmiştir. Etkinlik kanon³ uygulamasına uygun olarak düzenlenmiştir. Etkinlikte vuruşların çok hafif yapılması son ölçüde yer alan nefes alış verişinin duyulması bakımından önem arz etmektedir. Bu bakımdan etkinlikte söz öbeklerine yer verilmemiştir (bkz. EK.13).

Etkinlik, yer alan yeni ritim örneği ile öğrencileri bedenlerinden çıkan farklı bir sesle buluşturmayı ve sağladığı sessiz uygulama sayesinde öğrencilerin tamamen bedenlerine ve ürettikleri sese odaklanmaları amaçlanmıştır.



Şekil 16. 8 No'lu Çalışma Notasyonu

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS19 (IBM Corp. Released 2010. IBM SPSS Statisticsfor Windows, Version 19. Armonk, NY: IBM Corp.) istatistik paket programı kullanılmıştır. Sürekli değişkenler Ortalama±Standart sapma ve Medyan (Maksimum-Minimum) değer olarak, kategorik değişkenler ise n (%) değer olarak özetlenmiştir. Normallik varsayımına Kolmogorov-Smirnovtesti ile bakılmıştır. İki grup arasındaki farklılıklar değerlendirilmek istendiğinde parametrik test ön şartlarının sağlandığı durumda Student's t test; sağlamadığında ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlerin analizinde benzer şekilde dağılıma göre Eşleştirilmiş örneklem t

³ Kanon: Bir ezginin belirli zaman aralıkları ile ayrı partiler tarafından sıkı taklit yöntemi ile seslendirdiği bir eser türüdür (Barış, 2008).

testi (paired samples t test) ve Wilcoxon T testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.



4. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, beden müziği etkinliklerinin 13-14 yaş grubu öğrencilerinin bilişsel çarpıtmalarına etkisini belirlemek amacıyla kullanılan Çocuktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçme Aracı (ÇODDÖ), deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest olumsuz düşünce ölçeği toplam puan sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Olumsuz Düşünce Ölçeği Toplam Puan İstatistikleri

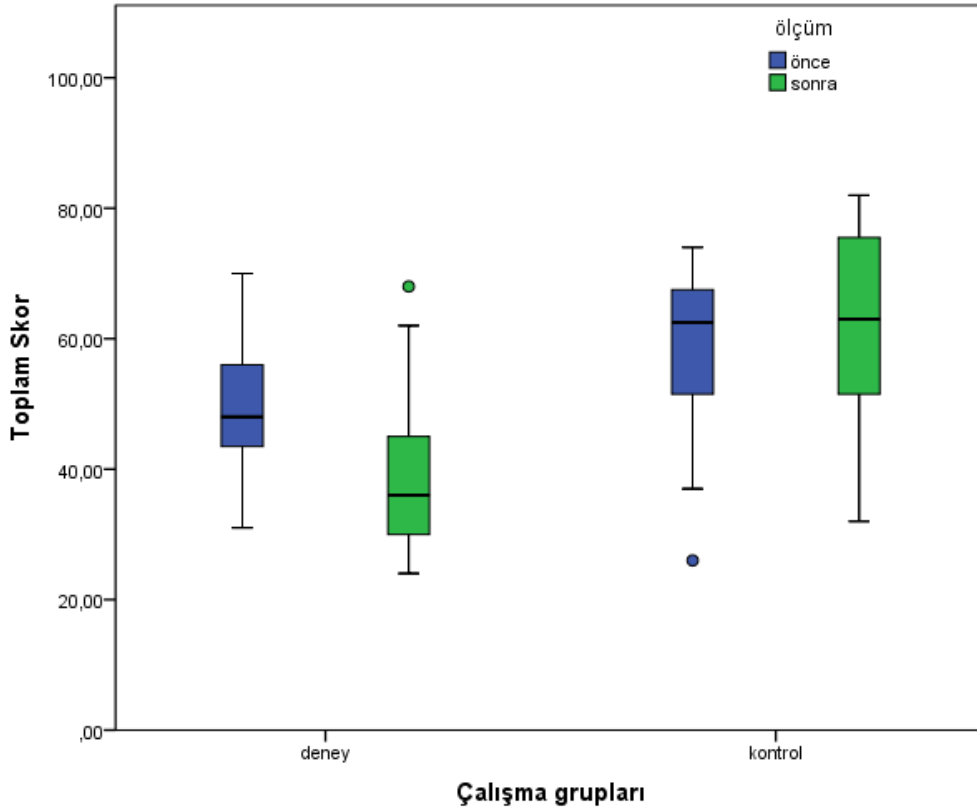
	N	Ölçümler		p**
		Öntest	Sontest	
Grup				
Deney	16	50,1±10,1 48(31,0-70,0)	39,1±12,4 36(24,0-68)	<0,001
Kontrol	16	58,4±13,4 62(26,0-74,0)	63,0±14,6 63(32,0-82,0)	0,195
p*		0,059	<0,001	

* Deney ve Kontrol grubunun karşılaştırılması

** Öntest-Sontest karşılaştırılması

Beden müziği uygulamaları yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra elde edilen olumsuz düşünce ölçeği toplam puanları grup olarak Tablo 14’te sunulmuştur. Deney grubunda sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,001$). Kontrol grubunda ise sontest toplam puan değerinin öntest toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,195$). Çalışma gruplarında öntest skorları birbirine benzerdir ($p=0,059$). Deney ve kontrol grupları arasında sontest toplam puanları bakımından yapılan karşılaştırmalarda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,001$).

Buradan hareketle, yapılan uygulamanın deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 17. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Olumsuz Düşünce Ölçeği Toplam Puan Dağılım Grafiği

Yukarıdaki şekil, Tablo 14’te yer alan bilgilerin grafik olarak sunulmuş halidir. Sol bölümde deney grubu, sağ bölümde kontrol grubu yer almaktadır. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki (sontest) toplam puanları göstermektedir. Toplam skorlar, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Şekil 17’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest toplam skor medyan derecesi 48 iken, sontest toplam skor medyan derecesi 36’dır. Kontrol grubunun ise öntest toplam skor medyan derecesi 62 iken, sontest toplam skor medyan derecesi 63’tür.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Deney ve kontrol grubundaki çocukların ‘felaketleştirme’ düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı

bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest “felaketleştirme” düşüncesi toplam puan sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Felaketleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri

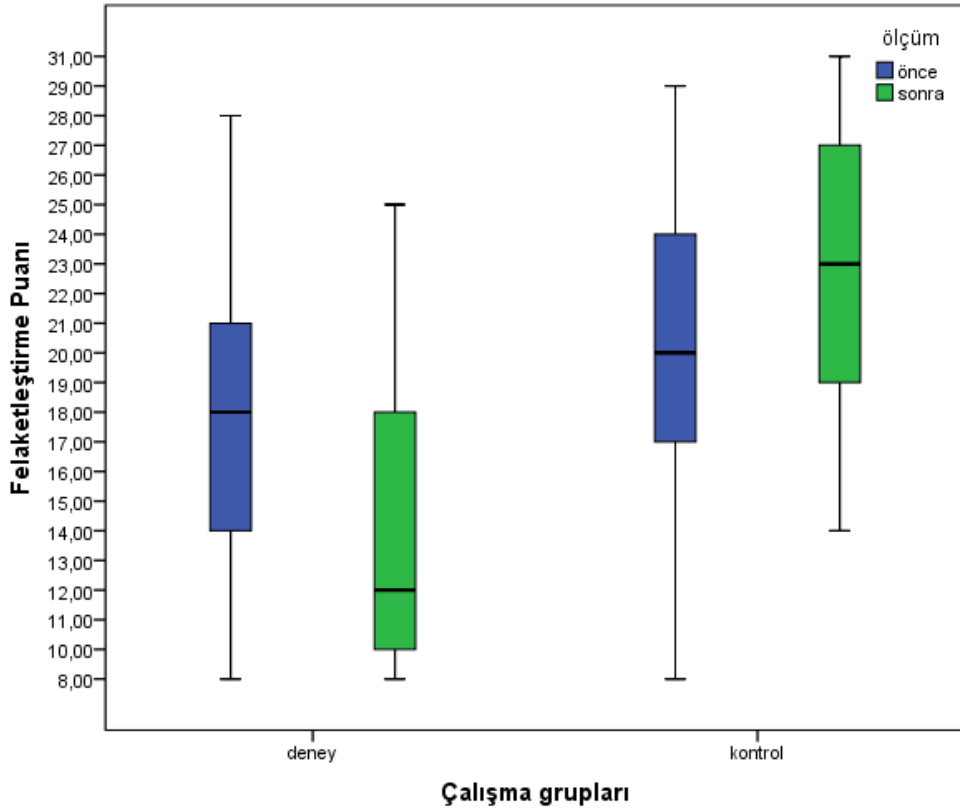
		Birinci Alt Boyut “Felaketleştirme”			p**
		N	Öntest	Sontest	
Grup	Deney	16	17,5±5,7 17,50(8,0-20,0)	13,8±4,9 12(8,0-25,0)	0,024
	Kontrol	16	19,9±5,4 20(8,0-29,0)	22,6±5,1 23(14,0-31,0)	0,097
p*			0,224	<0,001	

* Deney ve Kontrol grubunun karşılaştırılması

** Öntest-Sontest karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “felaketleştirme” düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları Tablo 15’te sunulmuştur. Deney grubunda sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,024). Kontrol grubunda ise sontest toplam puan değerinin öntest toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,097). Çalışma gruplarında öntest skorları birbirine benzerdir (p=0,224). Deney ve kontrol grupları arasında sontest toplam puanları bakımından yapılan karşılaştırmalarda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,001).

Buradan hareketle, yapılan uygulamanın deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Felaketleştirme” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği

Yukarıdaki şekil, Tablo 15’te yer alan bilgilerin grafik olarak sunulmuş halidir. Sol bölümde deney grubunu, sağ bölümde kontrol grubu yer almaktadır. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki “felaketleştirme” toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki “felaketleştirme” toplam puanları (sontest) göstermektedir. Toplam “felaketleştirme” skorları, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Şekil 18’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 17,50 iken, sontest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 12’dir. Kontrol grubunun ise öntest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 20 iken, sontest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 23’tür.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Deney ve kontrol grubundaki çocukların ‘bireyselleştirme’ düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest “bireyselleştirme” düşüncesi toplam puan sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Bireyselleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri

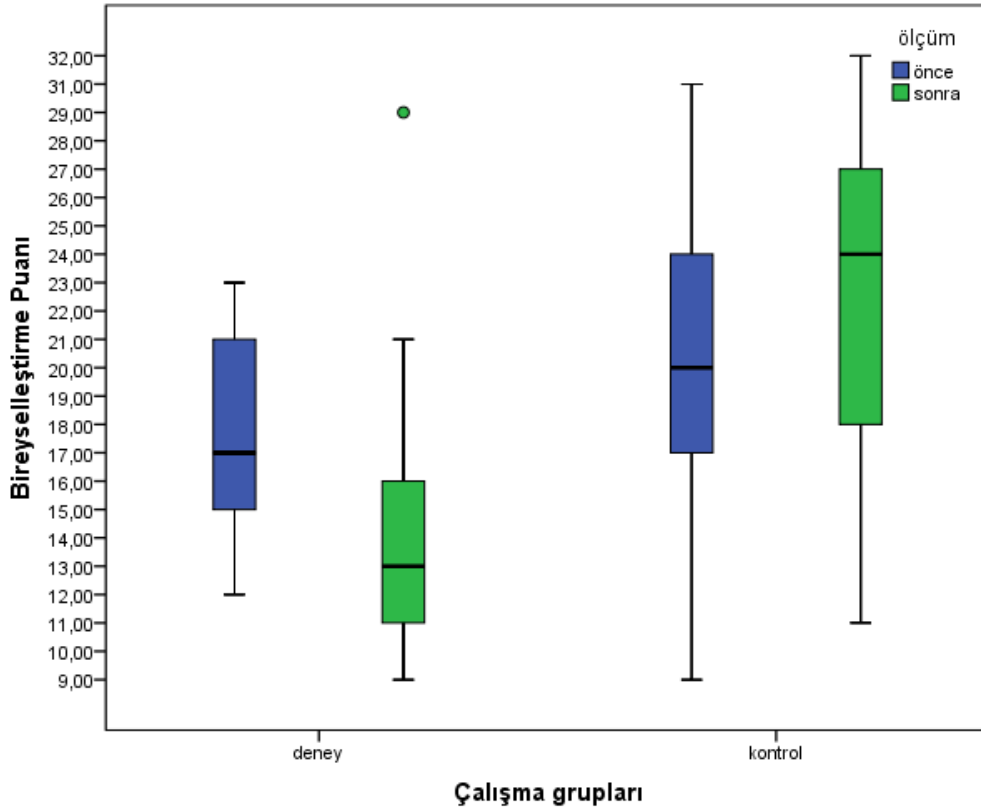
İkinci Alt Boyut “Bireyselleştirme”				p**	
	N	Öntest	Sontest		
Grup	Deney	16	17,6±3,5 16,50(12,0-23,0)	14,0±5,2 12,50(9,0-29,0)	0,004
	Kontrol	16	20,3±5,5 20(9,0-31,0)	22,8±6,2 24(11,0-32,0)	
p*			0,104	< 0,001	

* Deney ve Kontrol grubunun karşılaştırılması

** Öntest-Sontest karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “bireyselleştirme” düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları Tablo 16’da sunulmuştur. Deney grubunda sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,004). Kontrol grubunda ise sontest toplam puan değerinin öntest toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,171). Çalışma gruplarında öntest skorları birbirine benzerdir (p=0,104). Deney ve kontrol grupları arasında sontest toplam puanları bakımından yapılan karşılaştırmalarda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,001).

Buradan hareketle, yapılan uygulamanın deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Bireyselleştirme” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği

Yukarıdaki şekil, Tablo 16’da yer alan bilgilerin grafik olarak sunulmuş halidir. Sol bölümde deney grubunu, sağ bölümde kontrol grubu yer almaktadır. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki “bireyselleştirme” toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki “bireyselleştirme” toplam puanları (sontest) göstermektedir. Toplam “bireyselleştirme” skorları, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Şekil 19’da görüldüğü gibi deney grubunun öntest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 16,50 iken, sontest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 12,50’dir. Kontrol grubunun ise öntest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 20 iken, sontest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 24’tür.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Deney ve kontrol grubundaki çocukların ‘seçici algılama’ düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest “seçici algılama” düşüncesi toplam puan sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Seçici Algılama” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri

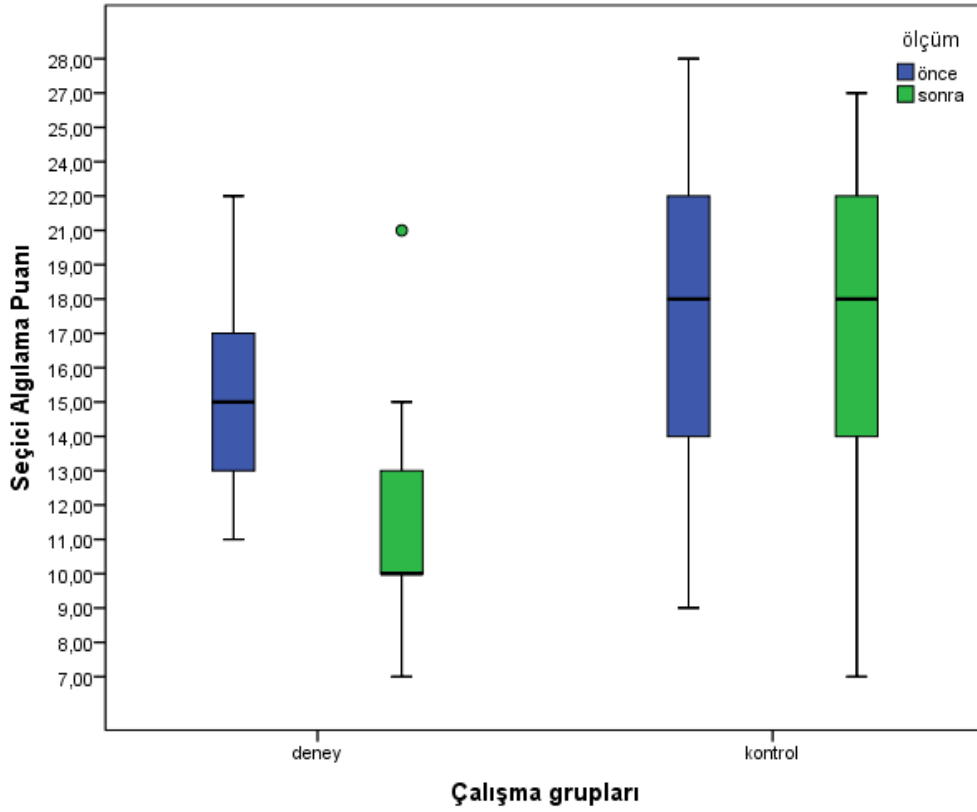
Üçüncü Alt Boyut “Seçici Algılama”				p**	
	N	Öntest	Sontest		
Grup	Deney	16	15,1±3,4 14,50(11,0-22,0)	11,3±3,4 10(7,0-21,0)	<0,001
	Kontrol	16	18,1±5,4 18(9,0-28,0)	17,6±5,0 18(7,0-27,0)	
p*			0,066	<0,001	

* Deney ve Kontrol grubunun karşılaştırılması

** Öntest-Sontest karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “seçici algılama” düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları Tablo 17’de sunulmuştur. Deney grubunda sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,001$). Kontrol grubunda ise sontest toplam puan değerinin öntest toplam puan değerine göre artış ya da azalış göstermediği gözlemlenmiştir ve bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,656$). Çalışma gruplarında öntest skorları birbirine benzerdir ($p=0,066$). Deney ve kontrol grupları arasında sontest toplam puanları bakımından yapılan karşılaştırmalarda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,001$).

Buradan hareketle, yapılan uygulamanın deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 20. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest ve Sontest “Seçici Algılama” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği

Yukarıdaki şekil, Tablo 17’de yer alan bilgilerin grafik olarak sunulmuş halidir. Sol bölümde deney grubunu, sağ bölümde kontrol grubu yer almaktadır. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki “seçici algılama” toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki “seçici algılama” toplam puanları (sontest) göstermektedir. Toplam “seçici algılama” skorları, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Şekil 20’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 14,50 iken, sontest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 10’dur. Kontrol grubunun ise öntest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 18 iken, sontest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 18’dir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından öntest ve sontest olumsuz düşünce ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından öntest ve sontest olumsuz düşünce ölçeği toplam puan sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest Olumsuz Düşünce Ölçeği Toplam Puan İstatistikler

		Ölçümler			p**
		N	Öntest	Sontest	
Grup	Kız	8	50,9±7,8 48(43,0-66,0)	40,4±11,3 40,50(29,0-62,0)	0,012
	Erkek	8	49,4±12,4 50(31,0-70,0)	37,9±14,0 32,50(24,0-68,0)	0,050
	p*		0,798	0,645	
Grup	Kız	8	64,0±7,7 65(52,0-74,0)	63,9±11,4 65,50(46,0-77,0)	1,000
	Erkek	8	52,7±15,9 55(26,0-70,0)	62,1±18,1 63(32,0-82,0)	0,160
	p*		0,161	0,878	

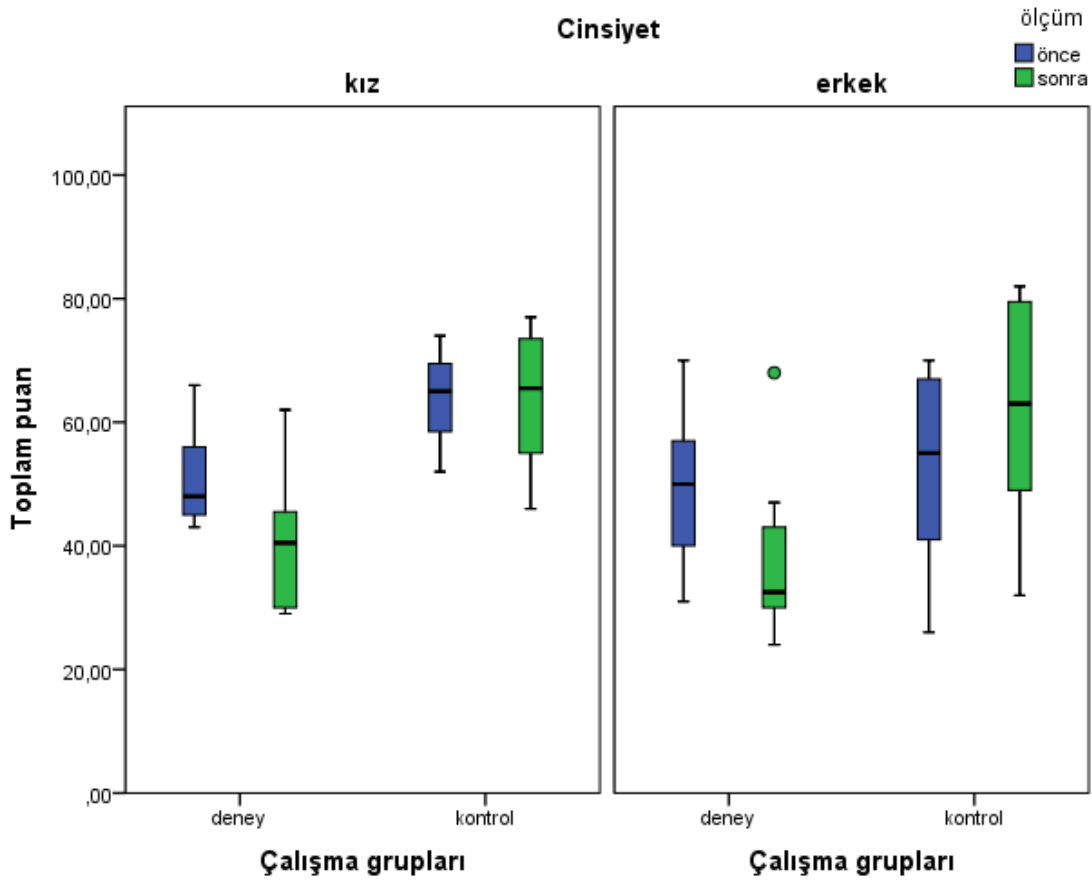
*Cinsiyetler arası karşılaştırma

**Öntest-Sontest karşılaştırması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından öntest ve sontest olumsuz düşünce ölçeği toplam puanları Tablo 18’de sunulmuştur. Deney grubunda kız öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,012). Deney grubunda erkek öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,050). Kontrol grubunda kız öğrencilerin sontest toplam puan değerinin öntest toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=1,000). Kontrol grubunda erkek öğrencilerin ise sontest toplam puan değerinin öntest toplam

puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,160$). Deney grubunda öntest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,798$). Deney grubunda sontest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,645$). Kontrol grubunda öntest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,161$). Kontrol grubunda sontest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,878$).

Buradan hareketle, yapılan uygulamanın cinsiyet bakımından deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest Olumsuz Düşünce Ölçeği Toplam Puan Dağılım Grafiği

Yukarıdaki şekil, Tablo 18’de yer alan bilgilerin grafik olarak sunulmuş halidir. Sol sütunda kız öğrencilerle ilgili bulgular yer alırken, sağ sütunda erkek öğrencilerle ilgili bulgular yer almaktadır.

Kız öğrencilerin yer aldığı sütun incelendiğinde sol bölüm deney grubunu, sağ bölüm kontrol grubu temsil etmektedir. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki (sontest) toplam puanları göstermektedir. Toplam skorlar, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Erkek öğrencilerin yer aldığı sütun incelendiğinde sol bölüm deney grubunu, sağ bölüm kontrol grubu temsil etmektedir. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki (sontest) toplam puanları göstermektedir. Toplam skorlar, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Şekil 21’de görüldüğü gibi kız öğrenciler deney grubunun öntest toplam skor medyan derecesi 48 iken, sontest toplam skor medyan derecesi 40,50’dir. Kız öğrenciler kontrol grubunun öntest toplam skor medyan derecesi 65 iken, sontest toplam skor medyan derecesi 65,50’dir. Erkek öğrenciler deney grubunun öntest toplam skor medyan derecesi 50 iken, sontest toplam skor medyan derecesi 32,50’dir. Erkek öğrenciler kontrol grubunun öntest toplam skor medyan derecesi 55 iken, sontest toplam skor medyan derecesi 63’tür.

Şekil 21’de kız öğrenciler arasında deney grubu öntest-sontest toplam skorları ve kontrol grubu öntest-sontest toplam skorları, erkek öğrenciler arasında deney grubu öntest-sontest toplam skorları ve kontrol grubu öntest-sontest toplam skorları karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda cinsiyet farklılıklarına göre deney grubu öntest-sontest toplam skorlarıyla kontrol grubu öntest-sontest toplam skor puanlarını karşılaştırmaya olanak sağlar.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından ‘felaketleştirme’ düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından “felaketleştirme” öntest ve sontest toplam puan sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Felaketleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri

		Birinci Alt Boyut “Felaketleştirme”			p**	
		N	Öntest	Sontest		
Grup	Deney	Kız	8	16,5±4,0 17,50(11,0-23,0)	14,4±4,0 14(10,0-20,0)	0,140
		Erkek	8	18,5±7,1 17(8,0-28,0)	13,2±5,8 10,50(8,0-25,0)	0,090
		p*		0,574	0,382	
Grup	Kontrol	Kız	8	21,6±3,5 20,50(18,0-29,0)	23,7±3,8 23(20,0-31,0)	0,017
		Erkek	8	18,2±6,7 17(8,0-27,0)	21,4±6,2 20(14,0-31,0)	0,310
		p*		0,234	0,442	

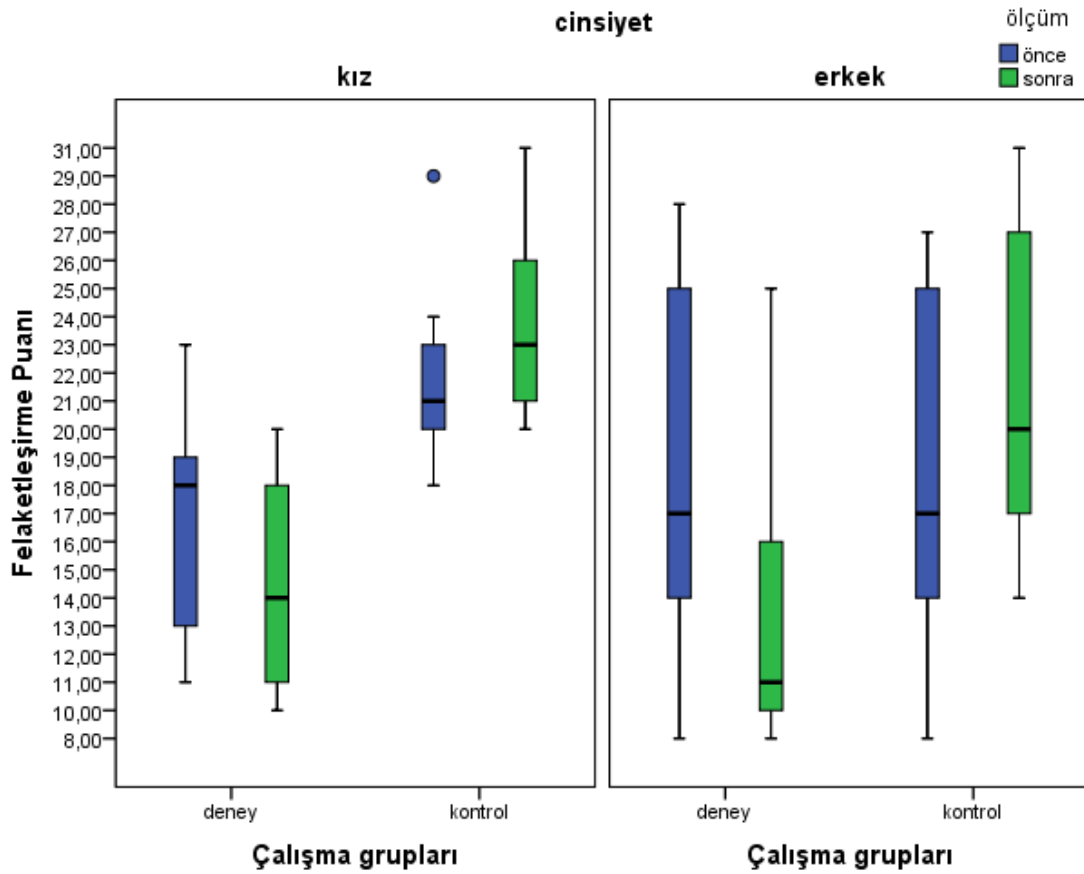
*Cinsiyetler arası karşılaştırma

**Öntest-Sontest karşılaştırması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından öntest ve sontest “felaketleştirme” düşüncesi toplam puanları Tablo 19’da sunulmuştur. Deney grubunda kız öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,140). Deney grubunda erkek öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,090). Kontrol grubunda kız öğrencilerin sontest toplam puan değerinin öntest toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,017). Kontrol grubunda erkek öğrencilerin ise sontest toplam puan

değerinin öntest toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,310$). Deney grubunda öntest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,574$). Deney grubunda sontest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,382$). Kontrol grubunda öntest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,234$). Kontrol grubunda sontest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,442$).

Buradan hareketle, yapılan uygulamanın cinsiyet bakımından deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 22. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Felaketleştirme” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği

Yukarıdaki şekil, Tablo 19’da yer alan bilgilerin grafik olarak sunulmuş halidir. Sol sütunda kız öğrencilerle ilgili bulgular yer alırken, sağ sütunda erkek öğrencilerle ilgili bulgular yer almaktadır.

Kız öğrencilerin yer aldığı sütun incelendiğinde sol bölüm deney grubunu, sağ bölüm kontrol grubu temsil etmektedir. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki “felaketleştirme” toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki “felaketleştirme” toplam puanları (sontest) göstermektedir. Toplam skorlar, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Erkek öğrencilerin yer aldığı sütun incelendiğinde sol bölüm deney grubunu, sağ bölüm kontrol grubu temsil etmektedir. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki “felaketleştirme” toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki “felaketleştirme” toplam puanları (sontest) göstermektedir. Toplam skorlar, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Şekil 22’de görüldüğü gibi kız öğrenciler deney grubunun öntest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 17,50 iken, sontest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 14’tür. Kız öğrenciler kontrol grubunun öntest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 20,50 iken, sontest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 23’tür. Erkek öğrenciler deney grubunun öntest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 17 iken, sontest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 10,50’dir. Erkek öğrenciler kontrol grubunun öntest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 17 iken, sontest “felaketleştirme” toplam skor medyan derecesi 20’dir.

Şekil 22’de kız öğrenciler arasında deney grubu öntest-sontest “felaketleştirme” toplam skorları ve kontrol grubu öntest-sontest “felaketleştirme” toplam skorları, erkek öğrenciler arasında deney grubu öntest-sontest “felaketleştirme” toplam skorları ve kontrol grubu öntest-sontest “felaketleştirme” toplam skorları karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda cinsiyet farklılıklarına göre deney grubu öntest-sontest “felaketleştirme” toplam skorlarıyla kontrol grubu öntest-sontest “felaketleştirme” toplam skor puanlarını karşılaştırmaya olanak sağlar.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından ‘bireyselleştirme’ düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından “bireyselleştirme” öntest ve sontest toplam puan sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Bireyselleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri

		İkinci Alt Boyut “Bireyselleştirme”			P**
		N	Öntest	Sontest	
Deney	Kız	8	18,1±3,1 17,50(15,0-23,0)	14,0±3,7 14,50(10,0-21,0)	0,017
	Erkek	8	17,0±4,0 16,50(12,0-23,0)	14,0±6,8 11(9,0-29,0)	0,149
Grup		P*	0,574	0,645	
Kontrol	Kız	8	22,6±5,01 22(15,0-31,0)	22,7±5,5 24,50(14,0-29,0)	0,887
	Erkek	8	18,0±5,3 17,50(9,0-27,0)	22,9±7,1 23,50(11,0-32,0)	0,041
Grup		P*	0,105	1,000	

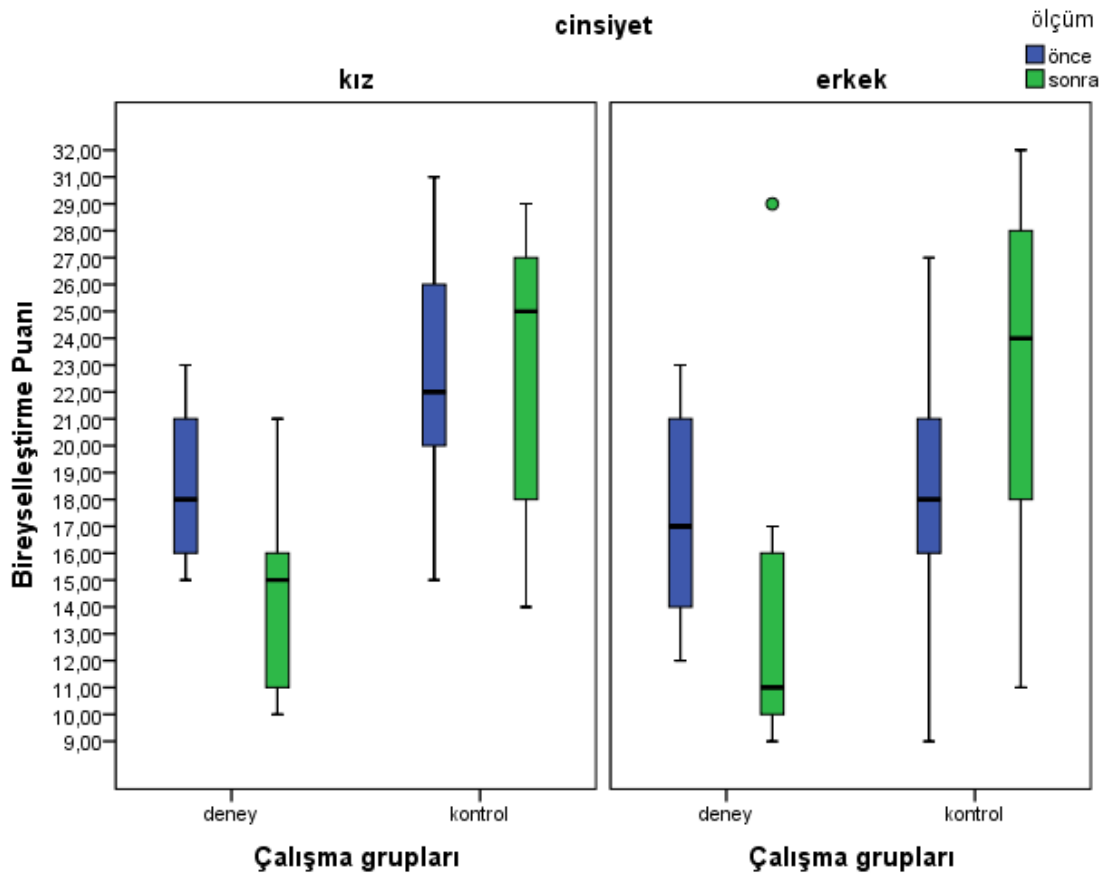
*Cinsiyetler arası karşılaştırma

**Öntest-Sontest karşılaştırması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından öntest ve sontest “bireyselleştirme” düşüncesi toplam puanları Tablo 20’de sunulmuştur. Deney grubunda kız öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,017). Deney grubunda erkek öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,149). Kontrol grubunda kız öğrencilerin sontest toplam puan değerinin öntest toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,887). Kontrol grubunda erkek öğrencilerin ise sontest toplam puan değerinin öntest toplam

puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,041$). Deney grubunda öntest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,574$). Deney grubunda sontest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,645$). Kontrol grubunda öntest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,105$). Kontrol grubunda sontest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=1,000$).

Buradan hareketle, yapılan uygulamanın cinsiyet bakımından deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 23. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Bireyselleştirme” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği

Yukarıdaki şekil, Tablo 20’de yer alan bilgilerin grafik olarak sunulmuş halidir. Sol sütunda kız öğrencilerle ilgili bulgular yer alırken, sağ sütunda erkek öğrencilerle ilgili bulgular yer almaktadır.

Kız öğrencilerin yer aldığı sütun incelendiğinde sol bölüm deney grubunu, sağ bölüm kontrol grubu temsil etmektedir. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki “bireyselleştirme” toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki “bireyselleştirme” toplam puanları (sontest) göstermektedir. Toplam skorlar, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Erkek öğrencilerin yer aldığı sütun incelendiğinde sol bölüm deney grubunu, sağ bölüm kontrol grubu temsil etmektedir. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki “bireyselleştirme” toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki “bireyselleştirme” toplam puanları (sontest) göstermektedir. Toplam skorlar, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Şekil 23’te görüldüğü gibi kız öğrenciler deney grubunun öntest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 17,50 iken, sontest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 14,50’dir. Kız öğrenciler kontrol grubunun öntest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 22 iken, sontest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 24,50’dir. Erkek öğrenciler deney grubunun öntest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 22 iken, sontest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 24,50’dir. Erkek öğrenciler kontrol grubunun öntest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 17,50 iken, sontest “bireyselleştirme” toplam skor medyan derecesi 23,50’dir.

Şekil 23’te kız öğrenciler arasında deney grubu öntest-sontest “bireyselleştirme” toplam skorları ve kontrol grubu öntest-sontest “bireyselleştirme” toplam skorları, erkek öğrenciler arasında deney grubu öntest-sontest “bireyselleştirme” toplam skorları ve kontrol grubu öntest-sontest “bireyselleştirme” toplam skorları karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda cinsiyet farklılıklarına göre deney grubu öntest-sontest “bireyselleştirme” toplam skorlarıyla kontrol grubu öntest-sontest “bireyselleştirme” toplam skor puanlarını karşılaştırmaya olanak sağlar.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt probleminde “Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından ‘seçici algılama’ düşüncesine yönelik öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından “seçici algılama” öntest ve sontest toplam puan sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Seçici Algılama” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri

		Üçüncü Alt Boyut “Seçici Algılama”			P**	
		N	Öntest	Sontest		
Grup	Deney	Kız	8	16,2±3,6 15,50(13,0-22,0)	12,0±4,3 10(8,0-21,0)	0,026
		Erkek	8	13,9±2,9 13,50(11,0-19,0)	10,6±2,3 10(7,0-14,0)	0,034
		P*		0,195	0,721	
Grup	Kontrol	Kız	8	19,7±5,0 19,50(13,0-28,0)	17,4±3,7 17,50(11,0-22,0)	0,061
		Erkek	8	16,5±5,7 17(9,0-24,0)	17,9±6,4 20(7,0-27,0)	0,528
		P*		0,328	0,798	

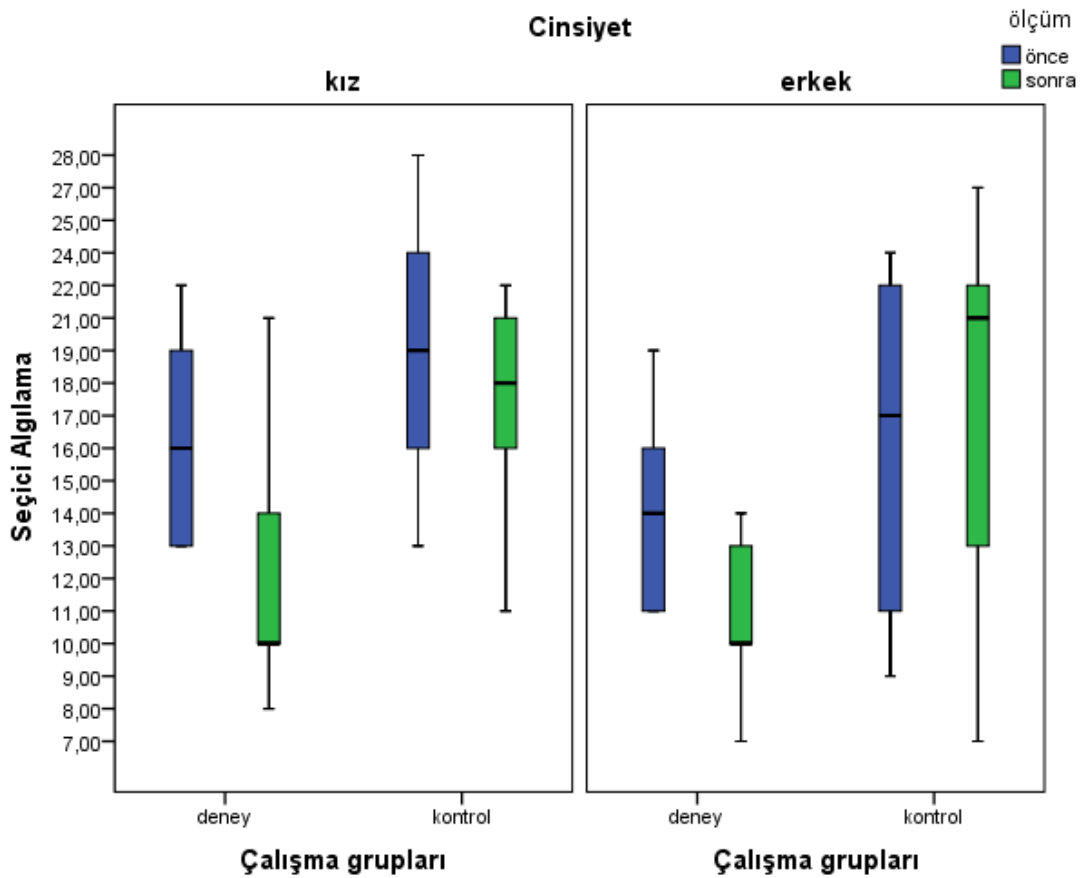
*Cinsiyetler arası karşılaştırma

**Öntest-Sontest karşılaştırması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet bakımından öntest ve sontest “seçici algılama” düşüncesi toplam puanları Tablo 21’de sunulmuştur. Deney grubunda kız öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,026). Deney grubunda erkek öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,034). Kontrol grubunda kız öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması öntest toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,061). Kontrol grubunda erkek öğrencilerin ise sontest toplam puan değerinin öntest

toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,528$). Deney grubunda öntest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,195$). Deney grubunda sontest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,721$). Kontrol grubunda öntest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,328$). Kontrol grubunda sontest skorları cinsiyet bakımından birbirine benzerdir ($p=0,798$).

Buradan hareketle, yapılan uygulamanın cinsiyet bakımından deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 24. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Bakımından Öntest ve Sontest “Seçici Algılama” Düşüncesi Toplam Puan Dağılım Grafiği

Yukarıdaki şekil, Tablo 21’de yer alan bilgilerin grafik olarak sunulmuş halidir. Sol sütunda kız öğrencilerle ilgili bulgular yer alırken, sağ sütunda erkek öğrencilerle ilgili bulgular yer almaktadır.

Kız öğrencilerin yer aldığı sütun incelendiğinde sol bölüm deney grubunu, sağ bölüm kontrol grubu temsil etmektedir. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki “seçici algılama” toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki “seçici algılama” toplam puanları (sontest) göstermektedir. Toplam skorlar, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Erkek öğrencilerin yer aldığı sütun incelendiğinde sol bölüm deney grubunu, sağ bölüm kontrol grubu temsil etmektedir. Şekilde kullanılan mavi renk beden müziği etkinlikleri yapılmadan önceki “seçici algılama” toplam puanları (öntest), yeşil renk ise beden müziği etkinlikleri yapıldıktan sonraki “seçici algılama” toplam puanları (sontest) göstermektedir. Toplam skorlar, grupların medyan değerleri temel alınarak gösterilmektedir.

Şekil 24’te görüldüğü gibi kız öğrenciler deney grubunun öntest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 15,50 iken, sontest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 10’dur. Kız öğrenciler kontrol grubunun öntest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 19,50 iken, sontest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 17,50’dir. Erkek öğrenciler deney grubunun öntest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 13,50 iken, sontest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 10’dur. Erkek öğrenciler kontrol grubunun öntest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 17 iken, sontest “seçici algılama” toplam skor medyan derecesi 20’dir.

Şekil 24’te kız öğrenciler arasında deney grubu öntest-sontest “seçici algılama” toplam skorları ve kontrol grubu öntest-sontest “seçici algılama” toplam skorları, erkek öğrenciler arasında deney grubu öntest-sontest “seçici algılama” toplam skorları ve kontrol grubu öntest-sontest “seçici algılama” toplam skorları karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda cinsiyet farklılıklarına göre deney grubu öntest-sontest “seçici algılama” toplam skorlarıyla kontrol grubu öntest-sontest “seçici algılama” toplam skor puanlarını karşılaştırmaya olanak sağlar.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Beden müziğinin 13-14 yaş grubu öğrencilerin olumsuz düşüncelerini azaltmaya yönelik etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucuna göre;

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öntest ve sontest puanları incelendiğinde olumsuz düşüncelerinde azalma olduğu, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise olumsuz düşüncelerinde artma olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubu öntest ve sontest arasındaki fark yapılan etkinliklerin öğrencilere olumlu anlamda katkı sağladığını gösterirken, kontrol grubundaki artışın sebebi olarak eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin öğrenciler üzerinde oluşturabileceği “belirsizlik” baskısının ve öğrencilerin yaş gruplarına bağlı olarak yaşayabileceği stres, kaygı ve çevresel etmenlerin olumsuz düşüncelerini arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Fabra-Brell ve Romero-Naranjo (2016), beden müziği yoluyla öğrencilerin bilişsel, sosyoduygusal, psikomotor ve nörorehabilitasyon uyarımı üzerine geliştirdikleri BAPNE metodunu kullandıkları çalışmalarında, olumsuz adayların sayısının azaldığını, bunun yanında öğrencilerin bir gruba ait olma hissini ve akran ilişkilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada, müziğin bir dalı olarak görebileceğimiz beden müziği çalışmalarının olumsuz düşüncelere etkisi üzerine araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada belirtildiği üzere olumsuz düşüncelerin birçok psikolojik rahatsızlığın oluşumuna etkisi olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın sonuçları müzikle yapılan egzersizlerin psikolojik etmenler ve sosyalleşmeye etkisi üzerine yapılan çalışmalar ile tartışılmıştır. Buradan hareketle, Önsu (2005), müzikle yapılan fiziksel egzersizlerin kaygı ve beyin dalgalarına etkisi olduğu; Sezer (2009), müzikle terapinin, sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtilerin azaltılmasında etkili olduğu; Üstün (2016), müzik eğitiminin öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygılarının azalmasında bunun yanında öz yeterlilik ve stres yönetimi becerilerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Beden müziği etkinliklerinin grup etkileşimini göz önüne alarak uygulanması sebebiyle sosyalleşme üzerine önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple çalışma sonucunda müzik dersinin ve hareket temelli eğitimin sosyalleşmeye etkisi üzerine yapılan çalışmalar da tartışmaya dâhil edilmiştir. Buradan hareketle, Dinçer (2009), müzik dersinin ve ders dışı müzikal etkinliklerin öğrencilerin sosyalleşmesinde etkili olduğu; Sökezoğlu (2010), ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi alan öğrencilerin sosyal yönden gelişim sağladıkları; Ergül (2017) ergenlerde ders dışı etkinlik ve egzersiz başlığı altında yaptığı fiziksel aktivitelerin ilköğretim öğrencilerinin yaşam kalitesi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öntest-sontest puanları incelendiğinde bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “felaketleştirme” düşüncesinde azalma olduğu, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “felaketleştirme” düşüncesinde değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Literatürde beden müziğinin “felaketleştirme” düşüncesine yönelik etkisinin birebir araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın sonuçları, olumsuz düşüncelerin farklı duygu durumlarına etkisi üzerine yapılan çalışmalar ile tartışılmıştır. Buradan hareketle Suadiye ve Aydın (2010), kaygı bozukluğu olan ergenlerin kaygı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, anksiyete veya başka bir duygusal bozukluğu olan bireyleri sağlıklı kontrol grubuyla karşılaştırmış ve “felaketleştirme” skorunun, herhangi bir duygusal bozukluğa sahip bireylerde sağlıklı gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öntest-sontest puanları incelendiğinde bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “bireyselleştirme” düşüncesinde azalma olduğu, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise bilişsel

çarpıtmaların alt boyutu olan “bireyselleştirme” düşüncesinde değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Literatürde beden müziğinin “bireyselleştirme” düşüncesine yönelik etkisinin birebir araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın sonuçları, olumsuz düşüncelerin farklı duygu durumlarına etkisi üzerine yapılan çalışmalar ile tartışılmıştır. Buradan hareketle Suadiye ve Aydın (2010), kaygı bozukluğu olan ergenlerin kaygı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, anksiyete veya başka bir duygusal bozukluğu olan bireyleri sağlıklı kontrol grubuyla karşılaştırmış ve “bireyselleştirme” skorunun, herhangi bir duygusal bozukluğa sahip bireylerde sağlıklı gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öntest-sontest puanları incelendiğinde bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “seçici algılama” düşüncesinde azalma olduğu, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “seçici algılama” düşüncesinde bir azalma olduğu fakat ortaya konulan değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Literatürde beden müziğinin “seçici algılama” düşüncesine yönelik etkisinin birebir araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın sonuçları, olumsuz düşüncelerin farklı duygu durumlarına etkisi üzerine yapılan çalışmalar ile tartışılmıştır. Buradan hareketle Suadiye ve Aydın (2010), kaygı bozukluğu olan ergenlerin kaygı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, anksiyete veya başka bir duygusal bozukluğu olan bireyleri sağlıklı kontrol grubuyla karşılaştırmış ve “seçici algılama” skorunun, herhangi bir duygusal bozukluğa sahip bireylerde sağlıklı gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beden müziği etkinliklerinin ÇODDÖ toplam skoru üzerine etkisi incelendiğinde, beden müziği uygulaması yapılan grupta sontest toplam skorunun öntest toplam skoruna göre azaldığı ve bu azalışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Kontrol grubunda ise skor istatistiksel olarak benzer niteliktedir. Cinsiyet bakımından inceleme yapıldığında her alt boyutta grup*test (deney-kontrol, öntest-sontest) erkeklerde ve kızlarda toplam skorlar benzer olarak bulunmuştur. Detaylı incelemede beden müziğinin uygulandığı deney grubunun cinsiyet bakımından öntest-sontest puanları incelendiğinde, kızların ve erkeklerin olumsuz düşüncelerinde azalma olduğu; kontrol grubunun cinsiyet bakımından öntest-sontest puanları incelendiğinde, kızlarda olumsuz düşüncelerde değişiklik gözlenmezken, erkeklerin olumsuz düşüncelerinde artış görülmüştür fakat bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Literatürde Leitenberg ve arkadaşlarının 1986 yılında, felaketleştirme, kişiselleştirme (bireyselleştirme), seçici soyutlama (seçici algılama) ve aşırı genelleme bilişsel hatalarının depresyon, benlik saygısı ve değerlendirme kaygısına etkisi üzerine yaptıkları çalışmada da toplam skorun cinsiyetten etkilenmediği sonucuna varılmıştır.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun cinsiyet bakımından öntest-sontest puanları incelendiğinde kızların ve erkeklerin bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “felaketleştirme” düşüncesinde azalma olduğu; kontrol grubunun cinsiyet bakımından öntest-sontest puanları incelendiğinde bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “felaketleştirme” düşüncesinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney grubunda görülen azalış istatistiksel olarak anlamlı iken, kontrol grubunda gözlemlenen artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Grupların öntest ve sontest skorları göz önüne alındığında cinsiyet bakımından birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Daha önce bahsedilen Suadiye ve Aydın'ın (2010) çalışmalarında “felaketleştirme” alt boyut skorunun duygu durumu dışında cinsiyet faktörüyle de ilişkili olduğu görülmüş ve kızlarda “felaketleştirme” skorunun erkeklerden yüksek olduğu, bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beden müziğinin “bireyselleştirme” üzerine etkisi genel olarak cinsiyet bakımından incelendiğinde, her alt boyutta grup*test (deney-kontrol, öntest-sontest) erkeklerde ve kızlarda bireyselleştirme skorları benzer olarak bulunmuştur. Literatürde bu durumu benzeri olarak Suadiye ve Aydın’ın (2010) çalışmaları bulunmaktadır ve bu çalışmada “bireyselleştirme” alt boyut skorunda cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Genel değerlendirme dışında beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun cinsiyet bakımından öntest-sontest puanları incelendiğinde kızların ve erkeklerin bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “bireyselleştirme” düşüncesinde azalma olduğu; kontrol grubunun cinsiyet bakımından öntest-sontest puanları incelendiğinde bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “bireyselleştirme” düşüncesinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun cinsiyet bakımından öntest-sontest puanları incelendiğinde kızların ve erkeklerin bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “seçici algılama” düşüncesinde azalma olduğu; kontrol grubunun cinsiyet bakımından öntest-sontest puanları incelendiğinde kızların bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “seçici algılama” düşüncesinde azalış olduğu gözlemlenirken, erkeklerde bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “seçici algılama” düşüncesinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney grubunda görülen azalış istatistiksel olarak anlamlı iken, kontrol grubunda gözlemlenen artış ve azalış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Grupların öntest ve sontest skorları göz önüne alındığında cinsiyet bakımından birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Daha önce bahsedilen Suadiye ve Aydın’ın (2010) çalışmalarında “seçici algılama” alt boyut skorunun duygu durumu dışında cinsiyet faktörüyle de ilişkili olduğu görülmüş ve kızlarda seçici algılama skorunun erkeklerden yüksek olduğu, bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bütün bu sonuçlardan hareketle, beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun olumsuz düşüncelerinde azalma tespit edilirken, herhangi bir uygulama

yapılmayan kontrol grubunun olumsuz düşüncelerinde artış gözlemlenmiştir fakat kontrol grubundaki artış istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öntest-sontest alt boyut puanları genel olarak değerlendirildiğinde; tüm alt boyutlarda azalma olduğu, birim olarak en çok azalmanın “felaketleştirme” alt boyutunda yaşandığı, sonrasında “seçici algılama” ve “bireyselleştirme” alt boyutlarının sırasıyla takip ettiği gözlemlenmiştir. Herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise öntest-sontest alt boyut puanları genel olarak değerlendirildiğinde; “seçici algılama” alt boyutunda artış gözlemlenmezken, “felaketleştirme” ve “bireyselleştirme” alt boyutlarında artış gözlemlenmiş fakat gözlemlenen artış istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

Cinsiyet bakımından elde edilen sonuçlara göre beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun olumsuz düşüncelerinde azalma tespit edilirken, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun olumsuz düşüncelerinde kızlarda artış ya da azalış gözlenmezken erkeklerde artış gözlemlenmiş fakat artış istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun cinsiyet bakımından öntest-sontest alt boyut puanları genel olarak değerlendirildiğinde; tüm alt boyutlarda azalma olduğu; kızlarda birim olarak en çok azalmanın “seçici algılama” alt boyutunda yaşandığı, sonrasında “felaketleştirme” ve “bireyselleştirme” alt boyutlarının sırasıyla takip ettiği; erkeklerde birim olarak en çok azalmanın “bireyselleştirme” alt boyutunda yaşandığı, sonrasında “felaketleştirme” ve “seçici algılama” alt boyutlarının sırasıyla takip ettiği gözlemlenmiştir. Herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise cinsiyet bakımından öntest-sontest alt boyut puanları genel olarak değerlendirildiğinde; kızlarda “felaketleştirme” ve “bireyselleştirme” alt boyutlarında eşit oranda artış gözlemlenirken “seçici algılama” alt boyutunda azalma gözlemlenmiştir fakat bu azalış istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Erkeklerde ise en fazla artış “felaketleştirme” alt boyutunda gözlemlenirken “bireyselleştirme” ve “seçici algılama” alt boyutlarında eşit oranda artış gözlemlenmiştir.

Buradan hareketle uygulanan beden müziği etkinliklerinin 13-14 yaş grubu öğrencilerinin olumsuz düşüncelerini azaltıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak yapılan etkinlik süresince öğrencilerin gerek kendini ifade etme, topluluk

önünde hareket edebilme, birey olma, bedeniyle bütünleşme konusunda gerekse arkadaşlarıyla kurduğu ilişki ve iletişimde olumlu gelişmeler gösterdiği gözlemlenmiştir.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular beden müziğinin olumsuz düşünceler üzerine etkisini ortaya koymuştur. Buradan hareketle beden müziğinin farklı yaş gruplarının olumsuz düşüncelerine etkisinin araştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Olumsuz düşüncelerin birçok psikolojik rahatsızlığa zemin hazırladığı yapılan kuramsal araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu sebeple, beden müziği çalışmalarının doğrudan olmasa bile dolaylı olarak birçok psikolojik rahatsızlıklar üzerine olumlu etkisi olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, beden müziğinin doğrudan farklı psikolojik rahatsızlıklar üzerindeki etkisinin araştırılması önerilebilir.

İlköğretim ikinci kademe müzik derslerinde genel müzik eğitim müfredatının, uygulamaya dönük, hareket temelli, oyunu içine alan ve öğrencinin etkinliklerle aktif rol alabileceği şekilde oluşturulması önerilebilir. Böylece öğrencinin ders yapısından uzaklaşıp enerjisini atabileceği bir alan oluşturularak, öğrenciye yapılan toplu çalışmalarla grup olmayı hem de grup içinde birey olmayı, akranlarına ve kendine saygı duymayı benimsetilebileceği düşünülmektedir.

Hareket temelli beden müziği etkinlikleri okul sonrası ders dışı faaliyetler kapsamında öğrencilerle çalışılabilir ve yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisi gözlemlenerek rapor haline getirilebilir.

Okul, çevre ve aile kaynaklı ergenlikte oluşabilecek risk faktörleri önceden belirlenerek rehber öğretmen eşliğinde alınabilecek önlemler konusunda öğrenciler, aileler ve eğitimcilerle görüşmeler sağlanabilir. Sağlanan görüşmeler sonucunda öğrencilere hareketi temel alan psikolojik eğitim programı hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Yayınevi.
- Ağıl, M. (2015). *Ortaokul Müzik Derslerinde Müzik Öğretmenlerinin Kullandıkları Harekete Dayalı Öğrenme Teknikleri (Tokat İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ahokas, R., Burger, B., Thompson, M. (2014). Brain and Body Percussion: The Relationship Between Motor and Cognitive Functions. *International Conference of Students of Systematic Musicology*.
- Altaş, B. (2006). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Müzik Eğitime Yönelik Algıladıkları Yeterlilikler ve Müzik Eğitimi Ortamına Yönelik Düşünceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arkar, H. (1992). Beck'in Depresyon Modeli ve Bilişsel Terapisi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 5, 37-40.
- Aşkun, D., Çetin, F. (2017). Benmerkezcilik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(5), 485-494.
- Ay, M. (2003). *Müzikte Hareket ve Beden İlişisinin Pedagoji Yöntemleriyle Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayan, B. E., Kaya, S. (2016). Okul Öncesinde Müzik ve Hareketin Öğrenme Üzerindeki Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 463-480.
- Ayata, E., Aşkın, C. (2008). Müziğin Beynin Bilişsel Fonksiyonlarına Olan Etkisi. *İtü Dergisi/b Sosyal Bilimler*, 5(2), 13-22.
- Bacanlı, F., Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Bali, S. (Nisan, 2006). Hayatları Müzikle Değiştirdi. *Radikal*. Web: <http://www.radikal.com.tr/yazarlar/serhan-bali/hayatları-muzikle-değisti-776845/> adresinden 08 Mart 2019'da alınmıştır.

- Barış, H. (Mayıs, 2008). Kanon Nedir? *Eğitim Sanat ve Kültür Bloğu*. Web: <http://harunbaris.blogspot.com.tr/2008/05/kanon-nedir-kanon-bir-ezginin-belirli-adresinden-4-nisan-2018-de-alinmistir>.
- Başarı, D. (1990). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başpınar, P. (2007). *Kaygının Bilişsel ve Sosyolojik Bileşenlerine Yönelik Tedavilerin Etkinliği*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev. N. H. Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Beck, A. T., Freeman, A., Davis, D. D. (2004). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. America: Guilford Publications.
- Beck, A. T. (1976, 2015). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. (Çev. V. Öztürk ve A. Türkcan). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Boyacı, M., İlhan, T. (2016). Bilişsel Davranışçı Terapi Yaklaşımının Film Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 734-746.
- Boyacıoğlu, N. E., Küçük, L. (2011). Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor? *Psikiyatri Hemşirelik Dergisi*, 2(1), 40-45.
- Bulduk, S. (2008). *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri*. (1. basım). İstanbul: Çantay Kitapevi.
- Bulut, M. Ö. (2011). *Kalabalıklar ve Beden Müziği*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Bulut, M. Ö. (2017). Türkiye’de Beden Müziği Etkinlikleri: Engelliler Entegre Yüksek Okulu ve Mimarlık Öğrencileriyle Atölyeler. *Dergi Park Sahne ve Müzik Eğitimi Araştırma Dergisi*, 5, 211-227.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (10. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cengiz, S. (2017). *Ergenlerde Duygusal Tepkisellik, Bilişsel Çarpıtmalar ve Depresyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Clark, D. M., Wells, A. (1995). A Cognitive Model of Social Phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, F. R. Schneier (Eds.), *Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment* (pp. 69-93). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2017). *Akış Mutluluk Bilimi*. (1.baskı). Ankara: Buzdağı Yayıncılık.
- Coyne, J. K., Gotlib, I. (1986). Studying the Role of Cognition in Depression: Well Trodden Paths and Cul-de-Sacs. *Cognitive Therapy and Research*, 10(6), 695-705.
- Çatay, Z. (2012). Beden ve Ben Arasında Dokunan Ağ: Dans/Hareket Terapisi. *İstanbul Bilgi Üniversitesi*, 1-15.
- Çivan, İ. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaları ve Başkalarını Bağışlama Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, A. E. (2013). Interpersonal Cognitive Distortions and Stress Coping Strategies of Late Adolescents. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 65-84.
- Çuhadar, C. H. (2008). Müzik ve Beyin. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 67-76.
- Dinçer, M. G. (2009). *Müzik Dersi ve Ders Dışı Müzikal Etkinliklerin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşmelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Dolgin, K. G. (2014). *Ergenlik Psikolojisi*. (Çev. D. Özen). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

- Dündar, S., Yapıcı, Ş., Topçu, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerine Göre Sınav Kaygısının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186.
- Erdal, G. (2005, 14-16 Nisan). *Müzik Öğretim Yöntemlerinden Dalcroze Metodu ve Kullanımı*. Erciyes Üniversitesi GSF Müzik Sempozyumunda sunuldu, Kayseri.
- Ergül, O. K. (2017). *12-14 Yaş Grubu Ergenlerde “Ders Dışı Etkinlikler ve Egzersiz Kapsamında” Uygulanan Fiziksel Aktivite Programının İlköğretim Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Erol, O. (2008). Orff ve Çoklu Zekâ. *Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İnfö Dergisi*, 13, 34-35.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başaçıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 12, 14-38.
- Erözkan, A. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Depresyonun Yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(2), 334-345. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr>. adresinden 25 Ağustos 2018’ de alınmıştır.
- Fabra-Brell, E., Romero-Naranjo, J. F. (2016). Social Competence Between Equals Through Body Percussion According to Method BAPNE in Secondary Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237 (2017), 829-836.
- Filz, R., Moritz, U. (2014). *Body Groove Kids 2- Body Percussion für Kinder und Jugendliche von 9-13 Jahren*. (1.basım). Deutschland: Helbling Yayınları.
- Gül, E. (2016). *Ergenlerde Sosyal Görünüş Kaygısı ve Sosyal Karşılaştırmanın Fonksiyonel Olmayan Tutum ve Bilişsel Çarpıtmalarla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, M. (1998). Ergenlik Dönemi Depresyonları. *Psikiyatri Dünyası*, 2, 41-44.
- Gümüş, A. E. (2006). Sosyal Kaygının Benlik Saygısına ve İşlevsel Olmayan Tutumlara Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 63-75.
- Haapala, E., Poikkeus, A. M., Tompuri, T., Kukkonen-Harjula, K., Leppänen, H. P., Lindi, V., Lakka, T. (2014). Associations of Motor and Cardiovascular

Performance with Academic Skills in Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 1016-1024.

Hiçdurmaz, D., İnci, F., Karahan, S. (2017). Predictors of Mental Health Symptoms, Automatic Thoughts, and Self-Esteem Among University Students. *Psychological Reports*, 120(4), 650-669.

International Body Music Festival (IBFM) (2012). Web: http://www.internationalbodymusicfestival.com/2012/pdfs/5.UBMF_Basin_Bulteni.pdf adresinden 15 Ocak 2019' da alınmıştır.

İlyasoğlu, E. (1996). *Zaman İçinde Müzik - Başlangıcından Günümüze Örneklerle Batı Müziği Evrimi*. (1.basım). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

İprişoğlu, N. (1998). *Sanattan Güncel Yaşama*. (1.basım). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Kalkan, N. (2008). *Ergenlerde Bilişsel Yapılar ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Açısından Yorumlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kapıcı, L. (2010). *Olumsuz Otomatik Düşünceler ve Yaratıcılık ile Öğrenilmiş Çaresizlik Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaburç, G., Tunç, E. (2017). Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 199-213.

Karakaya, I., Coşkun, A., Ağaoğlu, B., Öç, Ö. Y., Memik, N. Ç., Şişmanlar, Ş. G., Arslan, H. (2007). Çocuktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 1-8.

Karamustafalıoğlu, O., Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (15. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kenarlı, Ö. (2010). *Bilişsel-Davranışçı Terapi Aaron Beck*. Araştırma Raporu, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Kercher, A. J., Rapee, R. M., Schniering, C. A. (2009). Neuroticism, Life Events and Negative Thoughts in the Development of Depression in Adolescent Girls. *Journal of Abnorm Child Psychology*, 37(7), 903-915.
- Khan, S. I. (1994). *İnsan ve Evren Arasındaki Köprü*. (Çev. K. Ökten ve T. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Kuyucu, Y. (2007). *Boşanmış Ailede Yetişen Ergenlerin Bilişsel Çarpıtmalarıyla Benlik Değeri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Leitenberg, H., Yost, W. L., Carroll-Wilson, M. (1986). Negative Cognitive Errors in Children: Questionnaire Development, Normative Data, and Comparisons Between Children With and Without Self-Reported Symptoms of Depression, Low Self-Esteem, and Evaluation Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 528-536.
- Littauer, F. (2000). *Depresyonu Yenmek*. (Çev. D. Dizman). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Marakoğlu, K., Şahsıvar, M. Ş. (2008). Gebelikte Depresyon. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 28, 525-532.
- Marmara, T. (2016). *Temel Tasarım Ögesi Olarak Ritim: Johannes Itten'in Ritim İçerikli Pedagojik Yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Mcadams, S., Matzkin, D. (2001). Similarity, Invariance, and Musical Variation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 62-76.
- MEB (2018). 6120730 sayılı Orta Öğretime Geçiş Yönergesi. URL: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste>.
- Morgül, M. (2004). Evrende Ritim ve Biz. *Cumhuriyet Bilim ve Teknik Dergisi*, 878.
- Moritz, U. (2004). Beden Perküsyonu: Groove ve Timing Üzerine Düşünceler (çev. N. Loslo). *Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İnfö Dergisi*, 6, 5-11.
- Oğuz, N. (1999). *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Çarpıtmalar ve Uyum Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Ongun, Ö. (Nisan, 2012,2014). Müziği İzlemek Dansı Dinlemek: Beden Müziği. *Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu*. Web: <https://bedenmuzigivedans.wordpress.com/> adresinden 15 Eylül 2018'de alınmıştır.
- Öncü, B., Sakarya, A. (2013). Ergen Öz Kısımlarında Bilişsel Etmenler ve Çarpıtmaların Rolü. *Psikiyatride Sosyal Yaklaşımlar*, 5(2), 232-245.
- Önsü, A. (2005). *Müzikli Yapılan Egzersizlerin Sürekli Kaygıya Etkisi ve Bu Etkinin Beyin Dalgalarıyla Desteklenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Özkan, N. (2006). *Ritim Eğitimi ve Modern Dans*. (2. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitimde Müzik*. (1. basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Pişkin, M. (2014). Özsaygı Geliştirme Eğitimi. Y. Kuzgun (Editör). *İlköğretimde Rehberlik*. (7. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Romero-Naranjo, F. J. (2013). Science & Art of Body Percussion: A Review. *Journal Of Human Sport & Exercise*, 8, 442-457.
- Romero-Naranjo, A. A., Jauset-Berrocal, J. A., Romero-Naranjo, F. J., Liendo Cardenas, A. (2014). Therapeutic Benefits of Body Percussion Using the BAPNE Method. *Procedia-Sosical and Behavioral Sciences*, 152, 1171-1177.
- Say, A. (2002). *Müziğin Kitabı*. (2. basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Selanik, C. (1996). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Sezer, F. (2009). *Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Suadiye, Y., Aydın, A. (2009). Anksiyete Bozukluğu Olan Ergenlerde Bilişsel Hatalar. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 12, 172-179.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7-11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi*

(*Afyonkarahisar İli Örneği*). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, D. (2008). *Antik Dönemde Anadolu'da Müzik ve Müzik Aletleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sözer, V. (1986). *Müzik ve Müzisyenler Ansiklopedisi*. (1. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Şendurur, Y., Akgül Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.

Tekindal, M. A., Eryaş, N., Tekindal, B. (2010). İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Sürekli Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 79-93.

Thompson, E. D., May, A., Whiting, S. E. (2011). Evidence-based treatment of anxiety and phobia in children and adolescents: Current status and effects on the emotional response. *Clinical Psychology Review*, 31, 592-602.

Torun, Ş. (2016). Müziğin Beynimizdeki Yolculuğu. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 66-70.

Tunacan, S. N. (2012). *Eurhythmic Eğitim Yönteminin Bedensel Koordinasyon Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkçapar, H. M. (2012). *Bilişsel Terapi*. (6.basım). Ankara: Hyb Yayıncılık.

Türkleş, S., Hacıhasanoğlu, R., Çapar, S. (2008). Lise Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 18-28.

Türküm, S. (1999). Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Bilişsel Çarpıtmalar ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 56.

Uçal, E. (2003). *Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Üstün, E. (2016). Müzik Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Durumlu-Sürekli Kaygı Düzeyleri, Genel Öz Yeterlilik ve Stres Kontrolü Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3529-3541.
- Yıldız, E. (2001). *İlkçağlardan Başlayıp, Barok Döneme Değın Müziğın Gelişimi ve Müzik Toplum İlişkisi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yiğit, R. (2008). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Depresyon ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı*. (11. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yükselsin, İ. Y., Berrakçay, O. (2010). Bir Müziksel Terapi Modeli Olarak “Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırması”nın Otistik Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklardaki Problem Davranışların Azaltılmasındaki Etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 661-673.
- Zembat, R., Mertoğlu, E., Choi, J. (2010). 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Ritim Eğitimi Programının Çocukta Ritim Duyusunun Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 47-60.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrenci Kişisel Bilgi Toplama Formu

Okulu:

Adı Soyadı:

Yaşı:

Doğum Yeri:

Cinsiyeti:

 Kız Erkek

Kardeş Sayısı:

 Yok 1 2 3 4 ve üzeri

Anne Eğitim Durumu:

 Mezun değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

Baba Eğitim Durumu:

 Mezun değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

Anninizin mesleği:

 Ev hanımı Memur İşçi Serbest meslek Diğer

Babanızın mesleği:

 İşsiz Memur İşçi Serbest meslek Diğer.....

Ailenizin aylık geliri:

 500 TL ve daha az 501-750 TL 751-1000 TL 1001-1500 TL 1500 TL ve üzeri

Ek 2. Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda her çocuğun karşılaşılabileceği bir dizi durum yer almaktadır. Her duruma da, bu durumda çocuğun yürütebileceği bir düşünce takip etmektedir. Bu düşünce “tırnak işareti” içinde verilmektedir. Sizden istenilen her durum için verilen bu düşüncenin size ne kadar uygun olduğunu seçmeniz; bu yürütülen düşüncenin o durumda sizin düşünebileceğinize ne kadar benzer olduğunu işaretlemenizdir.

Lütfen her durumu dikkatlice okuyun ve şimdiye kadar hiç bu durumu yaşamamışta olsanız, bunun sizin başınıza geldiğini hayal edin. Bu durumda sizin ne düşüneceğinizi en iyi tanımlayan ifadeyi işaretleyin.

5- Tamamen bu şekilde düşünürüm **4- Sıklıkla** bu şekilde düşünürüm **3- Bazen** bu şekilde düşünürüm **2- Nadiren** bu şekilde düşünürüm **1- Hiçbir zaman** bu şekilde düşünmem

Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği Ölçütleri		5	4	3	2	1
1	Bir arkadaşınızı gece sizde kalmak üzere eve davet ettiniz. Bir diğer arkadaşınız bunu duydu. Bu durumda, siz, ‘o, ona sormadığım için, bana gerçekten kızdı ve bir daha hiçbir zaman benim arkadaşım olmak istemeyecek’ diye düşünürsünüz. Ben:					
2	Beden eğitimi dersinde yapılan bayrak yarışındaki dört kişiden biri sizsiniz. Sizin takım kaybetti. Bu durumda siz, ‘eğer ben daha hızlı koşsaydım yarışı kaybetmezdik’ diye düşünürsünüz. Ben:					
3	Okulun basketbol takımına girmeye çalışıyorsunuz. Dört atış denediniz ve ikisinde isabet ettiniz, ikisinde topu dışarı attınız. Bu durumda siz, ‘ne kötü atışlar yaptım’ diye düşünürsünüz. Ben:					
4	Sizin takımınız hızlı okuma yarışmasını kaybetti. Diğer takım ise kolayca kazandı. Bu durumda siz, ‘eğer ben daha hızlı olsaydım kaybetmezdik’ diye düşünürsünüz. Ben:					
5	Birkaç arkadaşınız size okulun futbol takımına girmeyi deneyip denemeyeceğinizi sordu. Bunu geçen yıl denemiş, ancak başaramamıştınız. Bu durumda siz, ‘denemenin ne yararı var, geçen yıl başaramadım’ diye düşünürsünüz. Ben:					
6	Sınıf arkadaşlarınızdan birini matematik ödeviniz hakkında konuşmak için telefonla aradınız. Size ‘şu anda seninle konuşmam, çünkü babamın telefona ihtiyacı var’ dedi. Bu durumda siz, ‘benimle konuşmak istemedi’ diye düşünürsünüz. Ben:					
7	Siz ve üç arkadaşınız grup olarak bir fen araştırma projesi hazırladınız. Öğretmeniniz bunun çok iyi olmadığını düşündü ve sizin gruba düşük bir not verdi. Bu durumda siz, ‘bu kadar berbat bir çalışma yapmasaydım, iyi bir not alabilirdik’ diye düşünürsünüz. Ben:					

8	Sizin sınıfta ne zaman birinin doğum günü olsa, öğretmen o öğrenciyi bir diğer öğrenciyle oynaması için ½ saat boş zaman veriyor. Geçen hafta arkadaşlarınızdan birinin doğum günüydü ve bir başkasını seçtiler. Şimdi bir diğer arkadaşınızın doğum günü için birini seçecek. Bu durumda siz, muhtemelen onlar yine beni seçmeyecek' diye düşünürsünüz. Ben:					
9	Basketbol takımınız antrenman yapıyor. Antrenör antrenmandan sonra sizinle konuşmak istediğini söyledi. Bu durumda siz, ' benim oyunumdan memnun değil ve artık beni takımda istemiyor' diye düşünürsünüz. Ben:					
10	Bir arkadaşınızla birlikte bir partiye gittiniz. Oraya ilk vardığınızda, arkadaşınız sizin yerinize diğer çocuklara takıldı. Sonradan siz ve arkadaşınız eve gitmeden önce, arkadaşınızın evinde bir şeyler atıştırmaya karar verdiniz. Bu geceden sonra siz, 'bana arkadaşım bu akşam benimle olmak istemedi gibi geldi' diye düşünürsünüz. Ben:					
11	Türkçe ödevinizi evde unuttunuz. Öğretmeniniz sınıfa ödevleri teslim etmelerini söylüyor. Bu durumda siz, "öğretmen ödevimi önemsemediğimi düşünecek ve geçemeyeceğim" diye düşünürsünüz. Ben:					
12	Bir matematik sınavı olduğunuz ana kadar okulda güzel bir gün geçiriyordunuz. Bu sınavınız iyi geçmedi. Bu durumda siz, "okul sıkıcı, zaman kaybı" diye düşünürsünüz. Ben:					
13	Basketbol oynuyorsunuz ve takıma 5 basket kazandırdınız, ancak gerçekten çok kolay 2 atışı kaçırdınız. Bu oyundan sonra, siz "çok kötü oynadım" diye düşünürsünüz. Ben:					
14	Geçen hafta tarih dersinden sınav oldunuz ve okuduğunuz yerlerden bazılarını unuttunuz. Bu gün matematikten sınavımız var ve öğretmen kâğıtları dağıttı. Bu durumda siz, "olasılıkla geçen hafta olduğu gibi çalışıklarımı unutacağım" diye düşünürsünüz. Ben:					
15	Günümüzü arkadaşınızın evinde geçirdiniz. Oradan ayrılmadan ki son saatlerde gerçekten sıkıldınız. Bu durumda siz, "bugün eğlenceli bir gün değildi" diye düşünürsünüz. Ben:					
16	Kayak dersleri alıyorsunuz. Öğretmen öğrencilerin henüz dik yamaçlardan kaymak için hazır olmadıklarını düşündüğünü söylüyor. Bu durumda Siz, "eğer ben kaymayı daha hızlı öğrenebilseydim, diğerlerine engel olmazdım." Diye düşünürsünüz. Ben:					
17	Sınıfınız matematikte yeni bir üniteye başlıyor. Bir önceki gerçekten zordu. Matematik dersi başladığında siz, " geçen ünite a kadar zordu ki, bunun da başıma dert olacağını biliyorum" diye düşünürsünüz. Ben					
18	Bir komşunuza yardım ettiğiniz yarım günlük bir işe başladınız. Bu hafta iki kez çalıştığınız için arkadaşlarınızla paten kaymaya gidemediniz. Arkadaşlarınızın paten kaymaya gittiklerini gördüğünüzde siz, Aynen geçen haftaki gibi olacak, bana sorulmayacak diye düşünürsünüz. Ben:					

19	Geçen hafta sınıfınızdan bir çocuk bir parti verdi ve siz davet edilmediniz. Bu hafta sınıfınızdan bir başka öğrencinin bazı çocuklarla birlikte sinemaya gitmeyi düşündüğünü, söylerken duydunuz. Bu durumda siz, “aynen geçen haftaki gibi olacak, bana sorulmayacak” diye düşünürsünüz. Ben:					
20	Kurtarma notu almak için bir ev ödevi yaptınız. Öğretmeniniz size ödev hakkında sizinle konuşmak istediğini söyledi. Bu durumda siz, “kötü bir ödev yaptığımı düşünüyor ve bana kötü bir not verecek” diye düşünürsünüz. Ben:					
21	İki arkadaşınız ile birliktesiniz. Bu hafta sonu sinemaya gitmek isteyip istemeyeceklerini sordunuz. Her ikisi de gelemeyeceğini söylüyor. Bu durumda siz, “ büyük olasılıkla benimle birlikte gitmek istemiyorlar.” diye düşünürsünüz. Ben:					
22	Kuzeniniz sizi telefonla arayarak uzun bir bisiklet gezintisine gelmek isteyip istemeyeceğinizi sordu. Bu durumda siz, “ olasılıkla bu uzun gezintiyi bitiremeyeceğim ve benimle dalga geçecekler” diye düşünürsünüz. Ben:					
23	Takımınız bir dil bilgisi yarışmasını kaybetti. Siz takımınız adına sonuncu olarak yarıştınız ve 4 soruyu doğru bildiniz. Son soruyu yanlış cevapladınız. Yerinize oturduğunuzda, “ dil bilgisinde hiç iyi değildim” diye düşünürsünüz. Ben:					
24	Geçen hafta basketbol oynadınız ve iki kez atışı kaçırdığınız için oyundan çıkarıldınız. Bugün sınıfınızdan bazı çocuklar size futbol oynayıp oynamayacağınızı sordular. Bu durumda siz, “ oynamamın anlamı yok, sporda iyi değilim.” diye düşünürsünüz. Ben:					

Ek 3. Uzman Görüşü Alma Formu

Uzman Görüşü Alma Formu

Bu form, " Beden Müziğinin 13 – 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Olumsuz Düşüncelerine Etkisi" başlıklı çalışmada uygulanacak olan beden müziği etkinliklerinin geçerliliğini saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmacı

Anıl Gizem PEKER TOGAY

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Beden Müziği Etkinliklerine İlişkin Geçerlik Ölçütleri		Tamamen	Büyük Ölgide	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 1 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
2	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 2 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
3	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 3 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
4	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 4 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
5	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 5 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
6	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 6 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
7	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 7 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
8	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 8 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
9	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan ritim çalışmaları zaman bakımından uygundur (Ekte gönderilen deneysel çalışma planında belirtilen zaman).					
10	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan ritim çalışmaları anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.					
11	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan ritim çalışmaları kullanılan teknikler bakımından geçerlidir.					

Uzmanın Adı Soyadı:

İmza:

Ek 4. İzin Belgesi



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77629021-604.01.01-E.8551011
Konu : Araştırma İzni

30.04.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
12.09.2017 tarihli ve 2017/25 numaralı Genelgesi.
b) İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 18.04.2018 tarih ve
50235129-300- E.8860 sayılı yazıları.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Anıl Gizem Peker TOKAY' ın "**Beden Müziğinin 13-14 yaş grubu öğrencilerinin olumsuz düşüncelerine etkisi**" konulu Araştırma çalışması yapmak istediklerine ilişkin, ilgi (b) yazıları ve araştırma çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket - ölçek çalışmasını, İlimiz Üzümlü İlçesi - Üzümlü Ortaokulu'nda uygulanması Müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

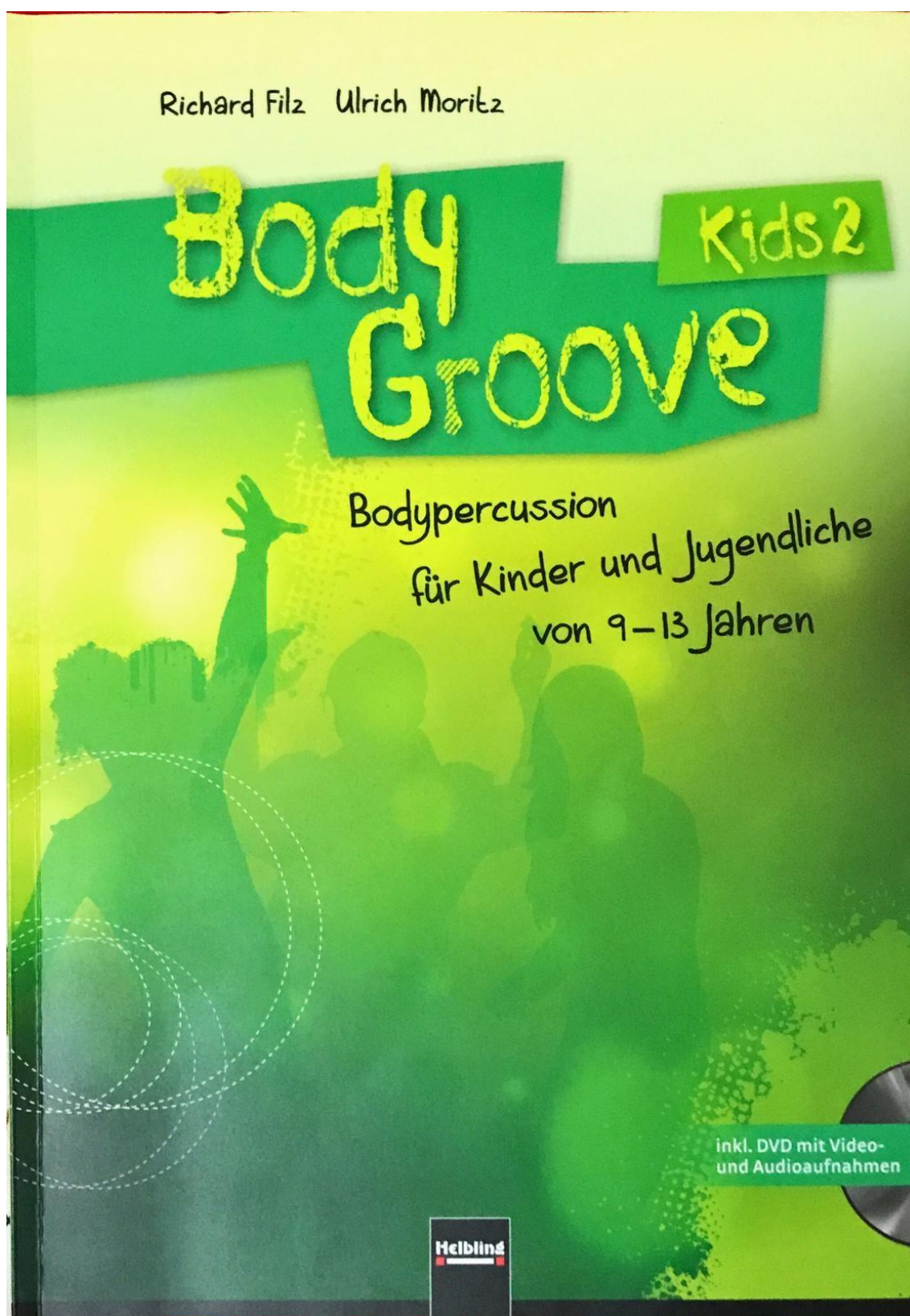
Yıldız ERTUNÇ
Şube Müdürü

OLUR
30.04.2018

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

-Komisyon Kararı (1-sayfa)
-Yazı ve Ekleri (5-sayfa)

Ek 5. Body Groove Kids 2 - Bodypercussion Für Kinder Und Von 9-13 Jahren

Ek 6. 1 No'lu Ritim Çalışması**Ek 7. 2 No'lu Ritim Çalışması**

Ek 8. 3 No'lu Ritim Çalışması**Ek 9. 4 No'lu Ritim Çalışması**

Ek 10. 5 No'lu Ritim Çalışması**Ek 11. 6 No'lu Ritim Çalışması**

Ek 12. 7 No'lu Ritim Çalışması**Ek 13. 8 No'lu Ritim Çalışması**