

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



3-6 YAŞ ÇOCUKLARDA MÜZİK VE DANS EĞİTİMİNİN
PSİKOLOJİK ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve SEZİNCE

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN

OCAK 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



3-6 YAŞ ÇOCUKLARDA MÜZİK VE DANS EĞİTİMİNİN
PSİKOLOJİK ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve SEZİNCE
(Y1312.270076)

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN

OCAK 2018



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.270076 numaralı öğrencisi Merve SEZİNCE'nin "3-6 YAŞ ÇOCUKLARDA DANS VE MÜZİK DERSLERİNİN PSİKOLOJİK ETKİLERİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 16.01.2018 tarih ve 2018/03 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *aybinişi* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *KABUL* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :30/01/2018

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN

2) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Engin EKER

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Zeki ILGAR

Şahide Güliz Kolburan
Engin Eker
Mehmet Zeki Ilgar

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “3-6 Yaş Çocuklarda Müzik ve Dans Eğitiminin Psikolojik Etkileri” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../.....)

Merve SEZİNCE

ÖNSÖZ

Tez konumun belirlenmesinde ve her aşamasında bana destek olan, çalışmamdaki sabır ve anlayışı için saygı değer tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN'a, tez yazım aşamamda her zaman destekleriyle bana yardımcı olan Prof. Dr. Kadriye Esin CANTEZ'e teşekkürlerimi saygıyla sunarım.

Yüksek Lisans eğitim dönemimde bana bilgileriyle ışık tutan tüm öğretmenlerime,
Tez araştırmamı yaparken bana önemli veriler elde etmemi sağlayan, sevgi dolu bakışlarıyla özel anlar yaşatan, yaşattıkları her deneyimlerle de bilgi sahibi olmamı sağlayan tüm öğrencilerime,

Tezimin hazırlanma sürecinde ve yüksek lisans eğitim süresince bana desteğini hiç esirgemeyen eşime sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ocak, 2018

Merve SEZİNCE

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xv
ABSTRACT	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	1
1.2. Hipotezler	1
1.3. Sayıtlar	1
1.4. Sınırlılıklar.....	1
1.5. Tanımlar	2
1.6. Araştırmanın Önemi	2
1.7. Araştırmanın Amacı	3
1.8. Araştırmanın Yöntemi	3
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2.1. Müzikle Tedavinin Tarihi.....	5
2.2. Sanat Terapisi	7
2.2.1. Dans ve Hareket Terapisi	8
2.2.2. Müzik Terapisi	10
2.2.3. Drama Terapisi.....	14
2.2.4. Çocuklarda Oyun ve Hareket Terapisi	15
2.2.4.1. Erkek ve Kız Çocukların Oyunlarındaki Farklar	20
2.3. Beyinde Sesin Algılanması ve Sesi Duyuma Çevirme Süreci	22
2.3.1. İşitmenin Gelişimi.....	23
2.3.2. Beyinde Hareket ve Kontrol.....	24
2.4. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	25
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	27
3.3. Veri Toplama Araçları.....	28
3.4. Verilerin Toplanması.....	28
3.5. Verilerin Analizi.....	28
4. BULGULAR.....	31
4.1. Sosyo-Demografik Bulgular.....	31
4.2. Kontrol Listesine İlişkin Bulgular	31
4.2.1. Kontrol Listesinin 1. Dönem Uygulaması (İlk Dersten Dört Ay Sonra)	31
4.2.2. Kontrol Listesinin 2. Dönem Uygulaması (İlk Dersten Yedi Ay Sonra)	36
4.2.3. Kontrol Listesinin 1. ve 2. Dönem Uygulamasına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması	41
5. TARTIŞMA VE YORUM.....	45

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
KAYNAKLAR.....	57
EKLER.....	63
EK A: Kontrol Listesi.....	63
ÖZGEÇMİŞ.....	67



KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AMTA	: American Association for Music Therapy
F	: ANOVA istatistiği
İBB	: İstanbul Büyükşehir Belediyesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.S.	: Milattan sonra
n	: Örneklem/gruptaki örneklem sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
PMA	: Progresif Müsküler Atrofi (<i>Progressive Muscular Atrophy</i>)
SMA	: Spinal Müsküler Atrofi (<i>Spinal Muscular Atrophy</i>)
SS	: Standart Sapma
t	: t testi puanı
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
\bar{X}	: Ortalama

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bulguları	31
Çizelge 4.2: Kontrol Listesinin Birinci Dönem Uygulamasına İlişkin Bulgular.....	32
Çizelge 4.3: Çocukların birinci dönemdeki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız t testi sonuçları.....	34
Çizelge 4.4: Çocukların birinci dönemdeki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları.....	35
Çizelge 4.5: Kontrol Listesinin İkinci Dönem Uygulamasına İlişkin Bulgular	36
Çizelge 4.6: Çocukların ikinci dönemdeki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları.....	38
Çizelge 4.7: Çocukların ikinci dönemdeki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları.....	39
Çizelge 4.8: Çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin dönemlere göre karşılaştırılmasına ait eşleştirilmiş t testi sonuçları	41
Çizelge 4.9: Çocukların dans ederken tercih ettikleri müzik tercihlerine göre dağılımı	43
Çizelge 4.10: Çocukların çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanlarına göre dağılımı	43
Çizelge 4.11: Çocukların ilerideki meslek tercihine göre dağılımı	43

3-6 YAŞ ÇOCUKLARDA MÜZİK VE DANS EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK ETKİLERİ

ÖZET

Dans ve müzik eski zamanlardan beri insanları etkilemiş; şifa, terapi, hipnoz olarak kullanılmış ve bir çok hastalığa dans ve müzik çeşitleriyle tedavi aranmıştır.

Bu çalışmada 3-6 yaş çocuklarda dans eğitiminin motivasyon, fiziksel ve psikolojik etkilerinin araştırılması hedeflenmiş, bu doğrultuda çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin ölçülmesi amaçlanmıştır. Günümüzde milli eğitim programında okul öncesi dönemde ve ilkökul döneminde müzik ve dans dersleri zorunlu görülmemektedir. Ancak 3-6 yaş çocukların psikolojik gelişimlerini tamamlarken müzik ve dans derslerinin onların gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Bir çok özel anaokulda 3-6 yaş çocukların temel müzik derslerini aldıkları; bedenlerini tanımak, vücut dilini kullanma becerilerini kavramak ve duygularını yansıtabilmek için de dans derslerini branş dersi olarak aldıkları görülmektedir. Bu konunun seçilme nedeni ise, okul öncesi dönemden itibaren dans dersleriyle çocukların gelişimine destek olunmasının onların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerine önemli katkılarda bulunacağı fikridir.

Araştırmaya 40 erkek, 47 kız olmak üzere 87 öğrenci katılmıştır. 27 sorudan oluşan kontrol listesi hazırlanarak, ilk 4 maddesi sadece Birinci Dönem sonunda, diğer 23 maddesi ise hem Birinci Dönem sonunda (ilk dersten dört ay sonra) hem de İkinci Dönem sonunda (ilk dersten yedi ay sonra) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Soruların dördünün yanıtları veli gözlemi yardımıyla, diğerleri ise araştırmacının gözlemiyle toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; 3-6 yaş arası çocuklarda dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans dersleri, çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini arttırmaktadır.

Çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimleri, cinsiyete göre farklılık göstermemekte ($p>0,05$) ancak erkek çocuklar kız çocuklara göre ders öncesi girişte sohbete anlamlı düzeyde daha fazla katılmaktadırlar ($p<0,05$). Çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimleri, yaş gruplarına göre ise farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Dans, Müzik, Psikolojik Etkiler.*

THE PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF MUSIC AND DANCE EDUCATION IN 3-6 YEARS CHILDREN

ABSTRACT

Dance and music has been used as healing, therapy and hypnosis since ancient times, and many kinds of dance and music have been sought for treatment.

In this study, it is aimed to investigate the motivation, physical and psychological effects of dance education in 3-6 years children; thus to measure the motivation, physical and psychological development of children in this direction. Today, music and dance lessons are not necessarily required in the pre-school and primary school periods in the national education program. However, it's been seen that music and dance lessons supplement their development while completing the psychological development of 3-6 years children. In many private kindergartens, there have been basic music lessons in 3-6 years children and they are able to recognize their bodies, recognize their body language skills, and take dance lessons as a branch lesson to reflect their feelings. The reason for choosing this subject is due to the idea that supporting the development of children by dance and music lessons from pre-school period would give significant contributions to their academic achievement and psychological development.

87 students (40 male and 47 female) participated in the research. A checklist consisting of 27 questions was prepared and the first 4 items were applied only at the end of the First Term and the other 23 items were applied twice at the end of the First Semester (four months after the first lesson) and at the end of the Second Semester (seven months after the first lesson). The answers of four of the questions were collected with the help of parental observation and the others with the observation of the researcher.

According to the findings obtained in this research; it's found that the dance lessons, in which dance therapy methods are adapted according to age groups, increase the total motivation, physical and psychological development of children in 3-6 years old children.

The overall motivation, physical and psychological development of the children do not differ according to the gender ($p>0,05$) but the boys participate more significantly in the conversation in pre-class entry than the girls ($p<0,05$). The overall motivation, physical and psychological development of children differ according to age groups ($p<0,05$).

Keywords: *Pre-School Education, Dance, Music, Psychological Impacts.*

1. GİRİŞ

“Ahenkli bir düzen içerisinde, belirli bir şekilde ayarlanmış olan sesler, insan ruhu üzerinde çok derin tesirler yapar. Sesin etkisi, insan sanatı ile zenginleştirilir.”

İbn-i Sina (980-1037).

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini ‘3-6 yaş arası çocuklara uygulanan dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans derslerinin, çocukların bedensel farkındalıkları üzerinde etki bulunup bulunmadığı, sosyal yaşamlarında kendilerini ifade edebilmelerinde ve herhangi bir problemle karşılaştıklarında bunlarla duygusal olarak başa çıkabilmelerinde ne düzeyde yardımcı olabildiği, kısaca çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimini etkileyip etkilemediği’ sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Hipotez

Araştırmada doğruluğu sınanacak olan ana hipotez şudur:

H₁: ‘3-6 yaş arası çocuklarda yaş grupları ve gelişim düzeylerine göre uyarlanarak işlenen dans dersleri, çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.’

1.3. Sayıtlar

Araştırmaya katılan çocukları gözlemleyen verilerin ve araştırmacının ‘Kontrol Listesi’ndeki soruları, çocukların gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırmanın verileri;
- İstanbul ili Anadolu yakasında bir anaokulunda eğitim gören 3-6 yaş anaokulu öğrencileri ve

- Kontrol Listesi'ne dahil edilen soruların ölçtükleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dans ve hareket terapisi: Bireyin hareketlerini, düşünme sistemini ve hislerini yansıttığı prensibine dayanarak, duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal uyumunu sağlamak, duygularını güvenli bir ortamda ifade etmesine ve deneyimlemesine olanak sunarak özgür duygusal ifade yoluyla özgürleşmesini sağlamak için hareket ve dansın yaratıcılığının kullanılmasıdır (Sudak, 2012; Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Drama terapisi: Sağlıklı psikolojik gelişim ve dönüşüm için drama ve tiyatro tekniklerinin amaçlı ve sistemli olarak kullanılmasıdır (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Müzik terapisi: Müzik ve terapinin bir kaynaşımı olarak, hem sanat, hem fen bilimi, hem de beşeri bilimi olup, danışan ve terapistten oluşan bir grupta, danışanın estetik sağlığını teşvik etmek, akademik, sosyal, motor veya dilsel alanlarda gelişimi sağlamak, aynı zamanda fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak ve iletişim, ilişki ve ilgili terapötik amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştırmak ve teşvik etmek için müzikal olarak birlikte çalışan, nitelikli bir müzik terapisti (danışman) tarafından müziğin kullanılmasıdır (Alley, 1979: 118; AMTA, 2001; Abrams, 2012: 65; Bruscia, 2016; Parama Müzik Terapi Derneği, t.y.).

Sanat terapisi: Ruhsal, gelişimsel, nörolojik, davranışsal gerilik ve rahatsızlıkta kullanılan bir psikoterapi yöntemidir (Utaş Akhan, 2012).

1.6. Araştırmanın Önemi

Dans ve müzik, eski zamanlardan beri insanları etkilemiş; şifa, terapi, hipnoz olarak kullanılmış ve bir çok hastalığa müzik ve dans çeşitleriyle tedavi aranmıştır. Dans ve müzik; çocukların zihinsel, besensel ve ruhsal olarak daha hızlı geliştikleri, kişilik yapılarının oluşmaya, bazı temel alışkanlıklarının kazanılmaya başladığı okul öncesi dönemde çok yönlü gelişimlerini desteklemesi bakımından önemlidir (Erol, 2004). Ancak günümüzde Milli Eğitim programında okul öncesi dönemde ve ilkökul döneminde müzik ve dans dersleri zorunlu görülmemektedir. 3-6 yaş çocukların psikolojik gelişimlerini tamamlarken müzik ve dans derslerinin onların gelişimlerini desteklemesi bakımından oldukça önemlidir. Bir çok özel anaokulunda 3-6 yaş

çocuklarda temel müzik dersleri aldıkları ve bedenlerini tanımak, vücut dilini kullanma becerilerini kavramak, duygularını yansıtabilmek için dans derslerini de branş dersi olarak aldıkları görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki müzik ve dans derslerinin, 3-6 yaş arası çocukların duygularını ifade etmesine, içinde bulundurduğu fakat toplumca kabul görmeyen dürtülerin olumlu davranışlarla dışa vurumun sağlanmasına, hayal dünyasının gelişmesine, ben merkezilik döneminde yaşlılarıyla uyumun daha az çatışma yaşayarak geçirmesini, bedenini tanınması ve karşı cinsi tanınması gibi konularda yardımcı olduğu düşünülmektedir (Chodorow, 1991; Sudak, 2012; Çatay, 2013). Dolayısıyla 3-6 yaş çocuklarda dans eğitiminin motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimleri üzerindeki etkilerinin araştırılması, bu etkinliklerin Milli Eğitim müfredatının temel bir parçası haline getirilmesini sağlayacak bir kamuoyu bilinci oluşturulması bakımından oldukça önemlidir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitimde dans derslerinin etkileri üzerine farkındalık yaratarak, sanata yeterli önemin verilip okul öncesi çocukların psikolojik gelişiminde danstan da faydalanarak katkı sağlamaktır. 3-6 yaş arası çocukların duygularını ifade etmesine, içinde bulundurduğu fakat toplumca kabul görmeyen davranışların doğru davranışlarla dışa vurumun sağlanmasına, hayal dünyasının gelişmesine, ben merkezilik döneminde yaşlılarıyla uyumun daha az çatışma yaşayarak geçirmesini, bedenini tanınması ve karşı cinsi tanınması gibi konularda dans terapi tekniklerinden de yararlanarak 3-6 yaş arası çocukların psikolojik gelişimini en sağlıklı yaşamasına olanak tanımaktır.

1.8. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada literatür tarama, gözlem, yorumlama ve araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi sorularının veliler ve araştırmacı tarafından yanıtlarının alınarak istatistiksel analizinin yapılması gibi nitel ve nicel araştırma teknikleri birlikte uygulanmıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde müzikle tedavi, sanat terapisi, beyinde sesin algılanması ve sesi duyuma çevirme süreci ile konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Müzikle Tedavinin Tarihi

Müzik, yaşamın her döneminde insanlar üzerinde etki yaratan önemli unsurlardan biridir. İnsanlar geçmiş zamanlardan beri sevinçlerini, üzüntülerini, korkularını, heyecanlarını, yenilmişliklerini ya da umutlarını müzikle ifade etmeye çalışmıştır. Müzik yüzyıllar boyu insan hayatında var olmuş ve yaşadıkları süre içinde ihtiyaçlarını müzik çeşitlerine ayrılmış olup, teknoloji geliştikçe de çeşitleri artmış, genişlemiştir. Birçok bulgular müziğin psikolojik ve fizyolojik geliştiriciliğini ve tedavide destekleyici gücünü ortaya koymaktadır. İnsanlar ruhsal ve bedensel rahatsızlıkları ortadan kaldırmak için yüzyıllar boyu müzikle uğraşmış, değişik sesleri keşfetmiş ve tedavi olarak kullanmıştır. İlkel kabile yaşantısında büyücü ve şaman, kendisinden çekinilen, fakat saygı duyulan kabile üyesi olarak görülmüştür. Şamanistlerin inancına göre 'şaman' (kam), insanlarla tanrılar ve ruhlar arasında aracılık yapma gücüne sahip olan kişidir. Şaman, kabilenin korku ve ümitsizlik hallerinin giderilmesini sağlayan bir güç sembolü olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda şamanların ilk ruh hekimi modeline örnek teşkil ettiği söylenebilir. Şamanlar, ritm, müzik ve dansı kullanarak insanları kendinden geçirme yoluyla hipnoza sokmuş, böylece toplumu yönlendirmişlerdir (Karahan, 2006: 3).

Afrika, Asya, Amerika ve Avrupa'da, M.S. 700'lü yılların başında Fas'da, 1000'li yıllarda Bağdat'ta ve Şam'da, 1279'daysa Halep'de akıl sağlığı hastalarına özel hastaneler kurulmuştur. Bu şifahanelerin ortak yönleri ise müzik ve su sesleri eşliğinde tedavi uygulanmasıdır. Eski Türkler ve Osmanlılarda müzikle tedavinin uygulandığı yerlerden biri de Arda, Tunca ve Meriç nehirlerinin birleştiği Edirne Külliyesi'dir. Sultan II. Beyazıd Külliyesi tıp medresesi olarak kullanılmaktaydı. 1488 yılında hizmete açılmış, hastane döneminin oldukça gelişmiş bir yapısıyla dikkat çekmiş ve Batı ancak 200 yıl sonra bu yapıya benzer yapı görebilmiştir. En önemli tedavi yöntemlerinden biri olarak hastalarda iyileştirici etkisiyle ses ve su

birleşkeni ile musiki tekniği kullanılmasıdır. Bu yöntem 10 kişiden oluşan topluluklarıyla haftanın üç günü uygulanmış ve her hastalığa göre farklı makamla icra edilmiştir. Havale ve felçli hastalarda rast makamı, sinirli kişilere öfke kontrolü problemi yaşayan hastalara da ırak makamı, zihni açıp zekayı arttırmak için de isfahan makamı icra edilmiştir. Edirne şifahanesinde dört yüz yıl süreyle tedavi yapılmış, uzun süre her türlü hastalığa şifa verilirken daha sonraki yıllarında yalnızca akıl ve ruh hastalıklarının tedavisinde kullanılan bir merkeze dönüştürülmüştür. O dönemin önde gelen tıp okullarından biri olarak kabul edilen bu şifahanede hastanelere hekim yetiştirilmiştir. 1877-1878 yıllarında Osmanlı Rus savaşlarında bir süre kapatıldıktan sonra tekrar açıldıysa da verimli olamamıştır. Günümüzde sağlık müzesi olarak varlığını sürdürmekte olan bu müzenin içinde hâlen musiki ve su sesleri verilmektedir. Su ve müzik sesleriyle tedavinin gerçekleştirildiği bir diğer külliye de Manisa Hafsa Sultan Külliyesinin Şifahanesi'dir. Kanuni Sultan Süleyman tarafından annesi Hafsa Hatunun vasiyetiyle yaptırmış olan bu hastanenin geniş bir avlusu ve ilk girişte avluda hastaların su sesiyle tedavi edilmesi amacıyla yaptırılmış olan bir havuz bulunmaktadır. Hastanede ayrıca o zamanlar “tumarhane” olarak adlandırılan bir akıl hastalıkları bölümü bulunmaktadır. Kökeni tımar sözcüğünden gelen bu kelime, akıl hastalığının tımar edilmesi, sakinleştirilmesi anlamıyla kullanılmıştır. Şifahanede su sesleriyle, müzik eşliğinde tedavi edilmekte ve rast, hicaz, semai gibi birçok makamlarla ruhları temizlenmeye, yenilenmeye çalışılmıştır. Musikiyle tedaviyi anlatan en önemli kaynaklardan biri olan Farabi'nin bahsettiği bilgilendirme levhaları günümüzde de bu şifahanede varlığını sürdürmektedir. Manisa Hafsa Sultan Külliyesi Şifahanesi, son yıllarda akıl hastalıklarındaki başarılı tedavileriyle, musiki ve doğa sesleri kullanılarak yapılan tedavisiyle örnek gösterilen bir hastane durumuna gelmiştir (TRT, 2014).

Dönemin önemli bilim adamı ve filozofu olan Farabi'ye göre ise; Rehavi makamı “sonsuzluk”; Küçük makamı “hassasiyet”; Büzürk makamı “çekinme” ve “sakınma”; İsfahan makamı “hareket kabiliyeti” ve “güven”; Neva makamı “lezzet” ve “ferahlık”; Uşşak makamı “gülme”; Zirgüle makamı “uyku”; Saba makamı “cesaret” ve “kuvvet”; Buselik makamı “kuvvet”; Hüseyini makamı “sükunet” ve “rahatlık”; Hicaz makamı ise “alçak gönüllülük” gibi etkiler göstermektedir (Yiğitbaş, 1972; Akt. Kılıç, 2015).

Farabi'ye göre Türk müziğinde kullanılan makamların günün belirli vakitlerine göre psikolojik etkileri şu şekildedir: Rehavi makamı “yalancı sabah vakti”nde; Hüseyini makamı “sabahleyin”; Rast makamı “güneş iki mızrak boyuyken”; Buselik makamı “kuşluk vakti”nde; Zircüle makamı “öğleye doğru”; Uşşak makamı “öğle vakti”; Hicaz makamı “ikinci vakti”; Irak makamı “akşam üstü”; Isfahan makamı “gün batarken”; Neva makamı “akşam vakti”; Büzürk makamı “yatsıdan sonar”; Zirefkend makamı “uyku zamanı” etkilidir. Farabi'nin eserleri, büyük İslam filozof ve bilginlerinden biri olarak kabul edilen İbn Sina (980-1037) tarafından da ilgiyle takip edilmiş, İbn Sina müziği Farabi'den öğrenerek tıpta kullanmıştır. Bu konuda İbn Sina şunları söylemiştir (Somakçı, 2003: 135):

“Tedavinin en iyi yollarından, en etkililerinden biri hastanın aklı ve ruhî güçlerini artırmak, ona hastalıkla daha iyi mücadele etmek için cesaret vermek, hastanın çevresi sevimli, hoş gider hale getirmek ona en iyi musikiyi dinletmek ve onu sevdiği insanlarla bir araya getirmektir.”

2.2. Sanat Terapisi

Sanat terapisi, ruhsal, gelişimsel, nörolojik, davranışsal gerilik ve rahatsızlıkta kullanılan bir psikoterapi yöntemidir. Sanat terapisinin tarihçesinde üç ana gelişme döneminden söz edilmektedir. Bu dönemlerden ilki sanatın hastane ortamında tedavi amaçlı kullanımına ilişkin fikrin ilk olarak gelişim gösterdiği zaman; dışavurumculuk akımının önem kazandığı 1930'lu yılların sonları ile 1950'li yılların başları arasına denk gelmektedir. Bu dönemde sanat terapisinin öncülerinden E. Karmer ve M. Nauburg, sanat eğitiminden ve psikoanalitik gelenekten gelip 1930'ların sonlarından başlayarak sanatoryum, hastane ve okullarda çalışmışlardır. Yaptıkları çalışmalarla sanat terapisinin terminolojisini ve kuramlarını oluşturmuşlardır. Avrupa ülkelerinde, İkinci Dünya Savaşı esnasında ve sonrasında travma geçirmiş asker ve diğer vatandaşların rehabilitasyonlarında sanat terapisinden yararlanılmıştır. Bu dönemde, sanat terapisinin amacı, hastanın kendi duygularını dışı vurarak rahatlamasıdır. İkincisi, 1960 başlarından 1970'lerin sonlarına dek süren dönem, İngiliz Sanat Terapistleri Derneği'nin kurulmasıyla sanat terapistlerinin önemli bir bölümünün “Antipsikiyatri hareketi” ve Hümanistik Terapötik Düşünce Okulları'nı destekledikleri dönemdir. Bu evrede sanat terapisi, psikanalizin özellikle Carl Jung'ın yaklaşımlarının etkisine girmiştir. Dili önemseyen Sigmund Freud'un ekollerinden farklı olarak, psişenin kendisini ortaya koyduğu bir ilkel form olarak gördüğü imge önemsenmiştir. Son olarak 1980 sonrası üçüncü dönem ise sanat

terapi çalışmasının giderek profesyonelleştiği dönemdir. Sanat terapistleri, sanat terapisinin bir oyalanma ya da uğraşı terapi olmadığını, serbest çağrışımla işleyen bir boşalım, iletişim kurma, yorumlama yöntemi olduğunun söyleyerek, çeşitli psikoterapi yaklaşımları içinde yer alması gerektiğini belirtmiştir (Utaş Akhan, 2012). Sanat terapi, özellikle yaşadığı ruhsal problemlerine dilsel ifadelerle ulaşılması mümkün olmayan hastalarda yararlı olmaktadır. Sanat terapi, çatışmaların bu yolla ortaya çıkarılması ve anlaşılmasının yanı sıra, özsaygı duygusunun güçlendirilmesini, sosyal ilişkilerin teşvikini sağlamak, konsantrasyon ve kişinin hayata karşı güçlü olması gibi unsurları kapsamaktadır (Psikoz-bipolar, 2009).

Sanat terapisinde bireyin kendini özgürce ifade etmesi, baskılanmış yaşantılarını dışa vurması, yaratıcılığının artması ve estetik yönünün ortaya çıkması amaçlanmaktadır. Ayrıca benlik algılarında, sosyal becerilerinde, duygusal çatışmalarında, davranışlarını kontrol etmelerinde, problemi çözmelerinde ve bir bütün olarak tüm yaşamlarında olumlu ve devamlı bir değişim oluşturmalarına yardımcı olunmaktadır (Aydın, 2012). Sanat terapisinde düşünce ve duyguların resim, heykel ya da bunun gibi çeşitli görsel araçlarla keşfedilmesi ve bu yolla bireyin kendisini daha iyi anlaması sağlamaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla terapi esnasında danışanlar, birçok sanat materyalinden ve farklı objelerden resim, heykel, ya da çeşitli eserler yapabilmektedirler (Utaş Akhan, 2012). Sanat terapistinin bir eser yapılırken ya da seans sırasında danışanın yarattığı sanat ürününü yargılamaması, danışanla birlikte keşfetmesi ve süreç hakkında geri bildirimlerde bulunması gerekmektedir (Ecik, 2015).

2.2.1. Dans ve Hareket Terapisi

Dans ritüelleri esasen tarihi süreçte birçok kültürde önemli terapi tekniklerinde biri olarak kabul edilmiş, fakat dans terapisinin bütüncül bir tedavi yöntemi olarak ortaya çıkması 1950'li yıllardan sonra olmuştur. Dans terapisinin olgun bir düzeye gelişi, modern dans ve psikiyatrideki gelişmelerden de etkilenmiştir. 1900'lerin başlarında balenin forma dayalı olan 'bale'ye karşılık bireysel otantik ifadenin temel alındığı 'modern dans' yöntemleri gelişmeye başlamıştır. Modern dansın kurucularından biri olarak görülen Isadora Duncan (1878-1927), Antik Yunan tiyatrosundaki ifadesel jestlerden yararlanarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yeni bir hareket diline yönelik zemini hazırlamıştır. Bireylerin duygusal olarak özgürleşmelerinde

dansın bir araç olduğunu savunan Ruth St. Denis ve Ted Shawn gibi modern dansçıların kurduğu Denishawn Dans Okulu, sayısız önemli modern dansçının ve dans terapisinin öncülerinden biri kabul edilen Marian Chase'in yetişmesinde önemli rol oynamıştır. “Bedenin yaratıcı potansiyelinin analiz sürecine dahil edilebileceği ve bilinçdışına ulaşmak için önemli bir araç olarak kullanılabilirliği” öngörüsüyle ilk kez Carl Jung'un çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Jung'un (1961) aktif imgelem (active imagination) tekniği, bilinçdışı imge ve duyguların sanatsal ifade yoluyla harekete geçirilerek incelenmesine dayanmaktadır. Heykel, resim, dans ve yazı gibi yaratıcı faaliyetler de bu sürece dahil edilebilmektedir. Duyguları, ‘beden ile psişe arasında dinamik bir köprü, diyalektik bir etkileşim aracı’ olarak tanımlayan Jung, beden hareketlerinin bilinçdışını ifade etmede kullanılan yöntemlerinden biri olarak tanımlamıştır (Chodorow, 1991). Jung'un teorisi ve ‘Aktif İmgelem Yöntemi’, 1960'larda dans terapisi içinde ‘Hareket Aracılığıyla Serbest Çağrışım’ (Moving Imagination) ve bireysel dans/hareket doğaçlamasına dayalı ‘Otantik Hareket’ (Authentic Movement) olarak adlandırılan bir tekniğe dönüşmüştür (Çatay, 2013).

Kişinin duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal uyumunu sağlamak için kullanılan hareket ve dansın yaratıcılığı, tüm duyguların güvenli bir ortamda ifade edilmesine ve deneyimlemesine olanak sağlayarak kişiyi özgür kılmaktadır. Dans ve hareket terapisi, bireyin düşünme ve hissetme biçimini hareketlerin yansıttığı prensibine dayanarak kurulmuştur. 1940'lı yıllarda ABD'de oluşum gösteren dans terapisi, çağımızda çocukları ve yaşlıları da içine alan oldukça geniş bir yaş grubunda uygulanabilen bağımsız bir psikoterapi tekniği olarak kullanılmaktadır. 20.yüzyılın başında balenin katı kurallara dayanan yapısının karşısında, bireysel otantik ifadeyi odak kabul eden ve katı kurallara dayanmayan modern dans tekniklerinin gelişim gösterdiği görülmektedir (Sudak, 2012).

Dans terapisinin temeli, kişinin hareketlerini, düşünme sistemini ve hislerini yansıttığı prensibine dayanmaktadır. Kişinin hareketlerinin algılanması, fark edilmesi ve hareket repertuarının genişletilmesi sürecine tanıklık eden dans terapisti, kişinin farkındalığını arttırmaya yeni hareket algıları oluşturmaya ve böylece duygularında ve sözel iletişimde yeni iletişim mekanizmaları geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Kişisel gelişim ve sosyal iletişimi destekleyen Dans Terapisi birebir seans ya da grup terapisi olarak, sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler alanlarında bu eğitimi almış lisanslı danışmanlar tarafından uygulanabilmektedir. Hareket ve Dans Terapisi bireylerin;

özgüven, bağımsız olabilme yetisi kazanma ve sağlıklı bireyler olabilmelerinde; düşünce, duygu ve hareket arasında bağlar kurabilmelerinde; değişkenlerle başa çıkabilme ve adaptasyon mekanizmalarının gelişiminde; çok yoğun, baskın düşünce ve hislerini ifade edilebilme ve bu hislerle başa çıkabilmelerinde; sözel ve hareketli iletişim yönlerini geliştirmelerinde; yaratıcı yöntemler, dans, müzik ve oyun aracılığıyla güvenli bir ortamda içsel kaynaklara ulaşımında; kendileri ve başkaları üzerindeki etkisini yargılamalarında, yaratıcı ve destekleyici bir ortamda deneyimleme olanağı kazanmalarında yardımcı olmaktadır. Uygulama şekilleri çalışılan grubun ihtiyaç ve çalışma amacına göre belirlenip değişebilmektedir. Dans terapistleri, sanatla kişisel gelişimine destekte bulunmak, farklı ve yaratıcı bir süreç deneyimlemek isteyen kişilere, duygusal boşlukta olan, öğrenme bozuklukları olan, fiziksel ya da zihinsel engeli bulunan her yaş grubuyla çalışabilmektedir (Güney, 2013).

2.2.2. Müzik Terapisi

Terapi; “ilgilenmek”, “hizmet etmek”, “yardım etmek”, “iyileştirmek”, “şifa vermek”, “tedavi etmek” gibi anlamlara gelen Yunanca “therapeia” sözcüğünden gelmektedir (Doksat ve Doksat, 2013). Müzik terapide; danışanın müzik terapiyle araştırılacak sağlık durumu veya gereksinimleri, müziğin ve terapistin rolleri ve fonksiyonları, terapistin nitelikleri ve sorumlulukları, danışan(lar), müzik terapist arasında geçen ilişkinin niteliği, terapinin çeşitli felsefi yaklaşımlara uygun amaçları ve değişimi tanımlayan terapötik süreçler gibi konulara hakim olunması gerekmektedir (Kaplan, ve Deliduman, 2016).

Müzik terapi, pek çok nedenle farklı insanlar için farklı şeyler ifade edebilmekte; farklılıkların çoğu, müzik terapinin tanımı zor doğasına yorulabilmektedir. Dolayısıyla bir çok unsur müzik terapinin tanımlanmasını güçleştirmektedir. Disiplinler arası bir alan olan müzik terapi, birçok farklı disiplini birleştiren, müzik ve terapi gibi iki alandan oluşan bir bilgi ve uygulama tabanına sahiptir. Müzik terapi, aynı anda hem sanat, hem fen bilimi hem de beşeri bilimdir. Müzik de terapi de kesin olmayan sınırlara sahip olduğundan, müzik ve terapinin bir sentezi olarak tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Bir tedavi yaklaşımı olarak, uygulama, amaç, yöntem ve kuramsal yönelim bakımından oldukça çeşitlilik göstermekte, kültür farklılıklarından etkilenmektedir. Bir disiplin ve meslek olarak çift kimliğe sahiptir ve göreceli olarak genç bir alan olduğundan gelişimini sürdürmektedir (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Literatürde iki temel zorluk ortaya konmuştur: Stige (2002), kültür odaklı perspektiften bakıldığında, müzik terapinin bir ‘yerleşik uygulama’ olduğunu; bir başka deyişle, evrenselden ziyade yerel olarak en iyi şekilde tanımlanabileceğini ileri sürmektedir. Stige’e (2002) göre, müzik terapi, doğası gereği, sosyokültürel bir yapıdır ve bu yüzden kaçınılmaz olarak farklı ortamlardaki farklı insanlar için farklı şeyleri ifade etmektedir. Bu nedenle müzik terapi, çeşitli uygulamalar grubudur ve sadece çoğul olarak var olmaktadır. Yani, tek bir müzik terapi değil birden fazla müzik terapi bulunmaktadır. Varılan sonuç, kültürler arası ölçekte geçerli olan genel bir tanım formüle etmenin mümkün olamayabileceği yönündedir (Stige, 2002).

Ansdell (2003) ise her uygulamanın ‘yerleşikliği’ konusunda Stige (2002) ile hem fikir olmasına karşın, müzik terapinin bir uygulamalar grubu olmadığını, bunun yerine dilsel olarak yapılandırılmış bir söylem olduğunu belirtmektedir. Bir söylem olarak, müzik terapi dilin dışında keşfedilen ve daha sonra dilin içinde ifade edilen bir şey değil, dilin içinde(n) aktif bir şekilde kurgulanan bir şeydir. Varılan sonuç, burada sunulan genel tanımın aslında başka bir dilsel kurgudan oluşuyor olmasıdır. İki araştırmacının da müzik terapiyi tanımlama güçlüklerine ilişkin önemli görüşler sunmasına karşılık, buradan müzik terapinin tanımlanamaz olduğu veya daha kapsayıcı kavramların mümkün olmadığı sonucunu çıkarmak doğru olmayacaktır.

Müzik terapiyi tanımlamadaki bir diğer zorluk olan disiplinler arası niteliğe sahip olması durumu, müzik terapinin kendi başına tek bir konu olmaktan çok, iki alandan (müzik ve terapi) ve ayrıca sanat, sağlık, tıp, eğitim, psikoloji, beşeri bilimler vb. gibi bu iki alanı kapsayan veya bunlarla örtüşen birçok disiplinden oluşmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, müzik terapi disiplini ile ilgili bütün disiplinler arası net sınırlar çizmeyi oldukça zorlaştırmaktadır. Müzik terapistleri uygulamada, eğitime veya gelişime yönelik amaçlarla okullarda veya sağlıkla ilgili ve tıbbi amaçlar doğrultusunda hastanelerde ve kliniklerde çalışabilirler; ayrıca, psikoterapötik amaçlara yönelik ruh sağlığı merkezlerinde veya sosyokültürel amaçlar doğrultusunda çalışabilmektedirler. Müzik terapi herhangi bir kültüre, ırka, ülkeye veya etnik geleneğe ait olmadığı gibi ortaya çıkışı ve dışavurumu bakımından da küresel bir yapı göstermektedir. Küresel olması; dünyanın gelişmiş ülkelerinin çoğunda bir meslek olarak yer almasının yanı sıra, aynı zamanda ve daha da önemlisi müziğin bir sağaltım (tedavi) sanatı olarak hastalığın tedavisinde etkili olan faktörleri ve bu faktörlerin nasıl kullanılması gerektiğini tespit ederek hastaların sıkıntılarını

gidermede kullanılması fikrinin yüzyıllardır birçok farklı kültürde de var olmasına dayanmaktadır. Moreno (1988), müzik terapinin, 'Asya, Afrika, Avustralya, Amerika, Okyanusya ve Avrupa'daki çok sayıda kabile ve teknolojik olmayan toplumlarda geliştiren bir uygulama' olduğunu ileri sürmektedir. Bu kültürlerin çoğunda müziğin ve sağaltımın (hastalığı yenecek etkenleri ve bu etkenlerin kullanılma yöntemlerini bularak hastanın sıkıntılarını giderme) bir şaman geleneği içinde birlikte yürütüldüğü belirtilmektedir. Hastayı sağaltmayla ilgili sanatları içeren ritüellerden yararlanan bir rahip veya bir büyücü doktorlar olarak görülen şamanlar birçok toplumda, sadece bir sanat formunda uzman değil, disiplinler arası niteliğe sahiptir ve daima müziği, sanatı, dansı ve dramayı sağaltıma yönelik bütüncül bir yaklaşım içinde bir araya getirmektedir. Buradan varılabilecek sonuç, müziğin ve diğer sanatların bütünsel olarak birbiriyle ilişkili olduğu; müzik terapinin daha kapsamlı şekilde tanımlanmasının gerektiği, müziğin diğer sanatlarla arasındaki sınırların daha net tanımlandığı ve genellikle alt kültüre bölündüğü, daha dar bir şekilde tanımlanması gerektiği şeklindedir (Moreno, 1988).

Müzik terapi, müzik ve terapinin bir kaynaşımı olarak, hem sanat, hem fen bilimi, hem de beşeri bilimdir. Sanat olarak özellikle, bireysellikle, yaratıcılıkla ve güzellikle ilgilidir. Fen bilimi olarak nesnellikle, evrenselle, tekrarlanabilirlikle ve hakikatle ilgilidir. Beşeri bilim olarak topluluk, toplum ve kültür dahil olmak üzere tüm düzeylerde kişiler arası süreçlerle ilgilidir. Bir sanat olarak müzik terapi bilimle organize edilmekte ve kişilerarası ve sosyokültürel süreçlere odaklanmaktadır. Bir bilim olarak, canlılığı ve kişilerarası ve sosyokültürel süreçlere odaklanmaktadır. Canlılığı sanatla kazandırılır ve terapist-danışan ilişkisiyle insanileştirilmektedir. Kişilerarası süreç olarak, sanat yoluyla motive ve icra edilmekte ve bilimle yönlendirilmektedir. Bir beşeri bilim olarak, yaşamlarımızı etkileyen birçok sosyal, ekonomik, politik ve kültürel etmeni şekillendirir ve onlar tarafından şekillendirilmektedir. Elbette ki müzik terapinin sadece bunlardan biri olarak tanımlanması onun farklı niteliklerini göz ardı etmek anlamına geleceğinden tanımının oldukça geniş yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yani müzik terapinin, bir şekilde, bu çoğulluğu kucaklayacak, fakat yinede bütünselliğini muhafaza edecek şekilde kavramsallaştırılması gerekmektedir. Müzik terapistlerinin de benzersiz birer sanatçı, bilim insanı, terapist ve dünya çapında bir topluluğun üyesi olarak algılanmaları gerekmektedir (Bruscia, 2016).

Abrams'a göre (2012: 65) müzik terapi; danışanın estetik sağlığını teşvik etmek amacıyla, müzikal olarak birlikte çalışan, danışan ve terapistten oluşmaktadır. Alley'e göre (1979: 118) okullarda müzik terapi; akademik, sosyal, motor veya dilsel alanlarda öğrencinin gelişiminin sağlanması amacıyla müziğin işlevsel olarak kullanılmasıdır. Özel ocuklar için müzik terapi, uygunsuz davranışları engeller ve engelli çocukların özel eğitimden faydalanmalarını sağlamak için onlara yardım eden ilgili destek hizmeti olarak işlev görmektedir. Brezilya'daki Parama Müzik Terapi Derneği (t.y.) müzik terapiyi; 'müzik ve onun (ses, ritim, melodi ve armoni gibi) gelerinin nitelikli bir müzisyen tarafından, bir danışan veya grup üzerinde, aynı zamanda kişilerin fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak ve iletişim, ilişki ve ilgili terapötik amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştırmak ve teşvik etmek için süreç içerisinde müziğin kullanılması' olarak tanımlamaktadır.

Sözsüz etkileşimin temeli olan müzik ve sesi kullanan bir terapi biçimi olan müzik terapisi; bir danışan ya da grubun fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılayabilmede iletişim, diyalog, öğrenim, ifade, organizasyon ve bunlarla iniltili diğer terapötik amaçları gerçekleştirebilmek ve kolaylaştırmak için bir danışman tarafından planlı bir süreçte müzik ve/veya müzikal unsurların (ses, ritim, melodi ve armoni) kullanılmasıdır (AMTA, 2001).

Danışan ve danışman tarafından çeşitli müzik aletleri kullanılarak etkileşimli müzik yaratılışı olan müzik terapide danışanın kendini ifade edebilmesi ve gelişimi için güvenli bir alan sunulmaktadır. Çalışma esnasında danışman ve danışan karşılıklı etkileşim içindedir. Terapide amaç, danışandan ortaya çıkan anlık tepkilerin terapötik müdahalelerle sağaltımı yönünde kullanılmasıdır. Bu süreçte müzik, danışanın bilinçli ve/veya bilinçdışı verdiği sözel yanıtların ortaya çıkışını kolaylaştırıcı, kimi durumlarda da doğrudan üretici bir işlev göstermektedir. Danışman danışanın ihtiyacına göre düzenlenen seanslarda müzikal/sözel yanıtları işleyerek, sağaltımı müzikal ereve içerisinde gerektiğinde de sözel olarak gerçekleştirmektedir (oban, 2005).

Müzikle ilgili psikoterapötik çalışmaların tarihçesi eskilere dayanmaktadır. 1970'lerde Helen Bonny (1976), 'Yönlendirilmiş İmgelem ve Müzik' yaklaşımında Bonny Modeli olarak adlandırılan modeli geliştirmiştir. Müzik aracılığı ile ortaya çıkan imajların metafor olarak kabul edildiği bu yöntemde danışman kişiliğin yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır. Müzik temelli

psikoterapi yaklaşımı olan Analitik Müzik Terapi ise 1970’lerde Marry Priestley (1975) tarafından geliştirilmiştir. Danışanın aktif olduğu bu model doğaçlama odaklı olduğundan seans sırasında danışmanın ve danışanın zihninde bilinç değişikliği yaratmaktadır. Bu olay problemlerin anlaşılması ve kendini ifade etme yönünde yaratıcı fikirlerin oluşturulmasında yardımcı olmaktadır. Amerikalı kompozitör ve piyanist Paul Nordoff ile özel eğitim uzmanı İngiliz Clive Robbins (1965, 1971, 1977) tarafından geliştirilen ve ‘Yaratıcı Müzik Terapisi’ olarak adlandırılan yaklaşım 1959-1976 yılları arasına gelmektedir. Bu yaklaşımı benimseyenler müziği deneyimin merkezine yerleştirerek müzikal yanıtları analiz ve yorumlamada temel bir materyal olarak kullanmaktadırlar. Davranış Müzik Terapisi’nde, terapist müziği uyumlu davranışları oturtmak veya arttırmak ve uyumsuz davranışları ortadan kaldırmak amacıyla kullanmaktadır. 1950 ile 1980 yılları arasında ‘Doğaçlama Müzik Terapisi’ için temel bir model geliştiren ve müzik terapisinin öncülerinden olan Juliette Alvin (1975, 1976, 1978) tarafından kurulan ‘Serbest Doğaçlama Terapisi’ müziğin bilinç altına ortaya çıkartmasından yola çıkmıştır. 1990’lı yılların başında diğer modelleri sentezleyerek ortaya çıkan Plurimodal Yaklaşım’da her ne kadar müzik temel bir dil olarak görülse de danışman, danışanın dahil olduğu kültürel çerçevenin farkında olarak danışanlardan her biriyle yaşanan terapi sürecini onun bireysel özelliklerine göre şekillendirme yaklaşımını uygulamaktadır (Goldberg, 1995; Forinash, 2007; Wigram, Pedersen & Bonde, 2012; Bruscia, 2016).

2.2.3. Drama Terapisi

Drama terapisi; sağlıklı psikolojik gelişim ve dönüşüm için drama ve tiyatro tekniklerinin amaçlı ve sistemli olarak kullanılmasıdır. Bugün “Drama Terapisi” diye adlandırılan alanın kökeni eski çağ insanların iyileştirme ayinlerine ve tiyatro oyunlarından etkilenen anti Yunana dayanmakla birlikte modern toplumda Drama Terapisi 19. yüzyılda başlamıştır. Drama Terapisi ifade olarak ilk kez Peter Slade (1954) tarafından 1930’ların dramasının tüm öğelerini dikkatlice drama terapiye uygulamasıyla birlikte telafuz edilmiştir. 1960’larda İngiltere’de, Sue Jenning ve Gordon Wiseman tarafından, çocuklar ve yetişkinlerin ihtiyaç duyabilecekleri pek çok konuda yardım alabilmeleri için ‘Drama Tedavi Merkezi’ kurulmuştur (Casson, 2004). 1960’ların öncesinden itibaren dramayı terapide ve eğitimde kullanan bireylere profesyonel bir altyapı sağlamış olan İngiliz Drama Derneği ise 1976’da kurulmuştur (Sullivan, 2015).

Drama Terapi seanslarının temel amacı bireyin yaşadığı sorunların tespit edilmesi, duyguların ifade edilmesi ve keşfi, hayal gücünün ve yaratıcılığın artırılması, özgüvenin ve sosyal ilişki kurma becerilerinin geliştirilmesidir (Çekmeköy Yaratıcı Sanat Atölyesi, t.y.). Jacop L. Moreno'nun (1946, 1959, 1969) psikodramayı geliştirmesiyle, dramatik sürecin ve tiyatronun terapötik anlamda kullanımı başlamıştır (Korkmaz, 2016). Rol oynama, tiyatro oyunları, grup-dinamik oyunları, kukla ve diğer doğaçlama teknikleri terapi ortamına eklenerek, tiyatrodaki müdahale biçimleri daha geniş kullanım alanı bulmuştur. Drama terapiden danışma ortamında, problem çözümü, katarsisi sağlamak, bireyin kendisiyle ilgili gerçekleri araştırması, başkaları tarafından nasıl algılandığının anlaşılması, davranış ve kişiler arası ilişkilerde sağlıklı olmayan kişilik paternlerini keşfetmek ve aşmak hususlarında yararlanılmaktadır (Karataş, 2011).

Drama terapinin teorik alt yapısı, drama, tiyatro, psikoloji, psikoterapi, antropoloji, oyun, interaktif ve yaratıcı süreçlerde yatmaktadır. Drama Terapide danışmanın rolü, danışanın en iyi şekilde kendini ifade etmesine yardımcı olacak güvenli ve destekleyici alanı sağlamaktır. Drama Terapisti, sağlık, eğitim, hapisane ve sosyal hizmetler gibi oldukça geniş bir alanda faaliyet gösterebilmektedir. Drama, oyuncu ve aktif yapısı nedeniyle, öğrenme güçlüğü olan çocuk ve yetişkinlerle ve otizmlili bireylerle rahat bir şekilde kullanılabilir. Drama Terapisine katılım için dramatik yeteneğe sahip olmak gerekmemektedir. Burada gösterilen performanstan çok, bireysel veya grup sürecine katılım deneyimi önemlidir. Danışma sürecinde danışmana düşen, sürece uygun hedefleri ve yapısı olan bir program geliştirerek bunu danışanın ihtiyaçları ve becerisiyle buluşturabilmektir (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

2.2.4. Çocuklarda Oyun ve Hareket Terapisi

Bir çocuğun oyun oynamasının beklenmesi, bir yetişkinin gününü belirli faaliyetlerle (çalışmalarla) geçirmesi beklentisi gibidir. Verim bakımından, yetişkinin çalışması ile eşdeğer olan çocuğun oyunu bir nevi onun işidir. Yetişkin çalışarak yaşamını kazanması gibi, çocuk da kişilik, beceri ve zeka bütünlüğünü oyun oynayarak geliştirmektedir. Oyun oynamayan veya az oynayan çocuğun ruhsal dengesinden, ruh sağlığı gelişiminden şüphe edilmektedir (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Sahne sanatları ve dans dersleri, eğitim kurumlarındaki çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir yere sahiptir. Oyun, yetişkinlik için çocukları hayata,

yetişkinliğe hazırlama sürecidir. Piaget (1932), harekete ilişkin olarak “asimilasyon” (benzetme, uydurma, sindirme) ve “akkomodasyon” (uyuma, uyuşma) gibi iki önemli temel unsurdan bahsetmiştir. Asimilasyonda yeni bilgi kattığımızda, eski bilgi değişime uğramakta ve önceki bilgilere katılarak sindirilmektedir. Akkomodasyon ise; organizmanın bu bilgiyi dış dünya ile ayarlanmasıdır. Bu iki unsurun denge halinde olması önemlidir. Bu dengenin sağlanamaması halinde akkomodasyon yani uyum, dış dünyayla anlaşma işlevi, sindirim işlevine üstün çıkmaktadır. Bunun sonucu ‘taklit’dir. Kişinin çeşitli deneylerden yararlanarak kendi gereksinimlerini ona göre ayarlaması halinde sindirim üstün gelebilmektedir. Bunun sonucu ise ‘oyun’dur. Oyun ve taklit zeka gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Piaget (1932) çocukların düşüncesini ‘canlandırma’ olarak ele almaktadır. Çocuklar, cansız oyunlara canlıymış gibi davranmakta ve nedene ilişkin bağlantıların birbirlerinin iradesine bağlı olduğunu düşünmektedirler. Bu canlandırmanın çocuğun mantık, bilgi ve deneyim yetersizliğine mi, erişkinlerin bilerek verdiği yanlış bilgiye mi, yoksa bu hataların çocuğun mantık mekanizmalarını yetersizliğe götürdüğüne mi bağlı olduğu üzerinde ortak bir görüş bulunmamaktadır. Piaget’in çalışmaları çocukların büyüdükçe mantık kavramlarını kazandıklarını göstermektedir (Nazar, 2001; Fleming, 2010; MEB, 2013).

Küçük çocukların bir olay ya da nesneyi tanımlarken ilk önce taklit unsurunu kullandıkları görülmektedir. Üç yaşında ki bir çocuk kollarını 90 derece sağa ve sola sallayarak kendisinin bir ‘yağmur sileceği’ olduğunu söylemesi buna örnek olarak verilebilir. Bu taklit oyunu gibi, dans dersindeki hareketler de çocukları oyun dünyasına yöneltmektedir. Dans hareketlerinin çocukların dünyasına yönelik benzeşimlerle yaptırılması, çocuğun hem vücudunu daha etkin kullanmayı öğrenmesini, vücut koordinasyonunun gelişmesini, bedenini tanımasını ve dansla oyun oynama ihtiyacını gidermesini sağlamaktadır. ‘Projektif’ adıyla bilinen bazı kişilik testleri de, “hayal” ve “oyun”dan yararlanmaktadır. Bu testlerde bir kişiye resimler, oyuncaklar verilmekte, bunları açıklaması ya da bunlar hakkında bir hikaye söylemesi istenmektedir. Bu sayede kişinin bireysel kaygıları ortaya çıkarılmaktadır. Sahne sanatları ve dans derslerinde de bu teknikten yararlanılarak serbest dans çalışması yaptırılmakta; her çocuktan bir nesnenin hareketlerini taklit etmeleri ve ne yakınlıkta olduğu, yüz ifadesinin ne olduğu, neler yaşamış ne anlatıyor olabileceği sorularak beden diliyle dansla anlatması istenmekte; dans ederken de vücut diliyle,

danslarıyla duygularını ortaya koyması sağlanmaktadır. Bu, özellikle duygularını kelimelerle ifade etmekte güçlük çeken, yeni konuşmaya başlayan veya konuşma zorlukları çeken çocukları anlamada yardımcı bir yöntemdir. Öğrenme teorisi akımındaki psikologlar “oyun” ve “hayal kurma”yı bir kişiyi en iyi şekilde yansıtan eylemler olduğu düşüncesiyle, birer davranış örneği olarak kabul etmişlerdir. Kızgınlık, hüsrân gibi duygular, hayal ve kandırma oyununu etkilemektedir. Daha önce müthiş derecede sıkıntı çekmiş, sorun yaşamış öğrencilerin hikayeleri sıkıntı çekmeyenlere göre daha saldırgan bir içeriğe sahiptir. Kendilerine çekici bir oyuncak verilip oynayabileceği söylenen, bir süre sonra da bu oyuncaklara dokunmamaları söylenen küçük çocukların oyunlarında yapıcılık düzeninin azaldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla dans derslerinde kullanılan materyallerin, çocuklar tarafından kullanılmaya başlandıktan ders bitmeden onların ellerinden alınmaması gerekmektedir. Bu doğrultuda, anlatılacak sözlü ya da serbest dans ya da bedensel hareketlerin önceden yapılması, ders içeriğiyle ve yapılacaklarla ilgili bilgilerin önceden verilmesi oldukça önemlidir. Diğer yandan çocukların küçük standart oyuncaklarla ve uygun eşyalarla oyunları, onların iç dünyalarıyla ilgili davranışlarını açıklamaktadır. “Agresyon”un (saldırganlık) araştırıldığı çalışmalarda, çocuğa oynaması söylendiğinde iki oyuncu birbirine çarpıtması, oyuncakları cezalandırması, dövmesi ve onlar hakkında hikayeler anlatması değerlendirilmiş ve “kandırma” oyununun bazı durumlarda değiştiği tespit edilmiştir. Çocukların içlerindeki saldırganlık duygusunu “vurma”, “çarpma” gibi etkinliklerle atabilmesi için elle davul çalımı, marakastların birbirine vurulması, dans dersinde el çarpma dans dersinde yere vurarak ritmik hareketlerle yönlendirme yapılmasının onların iç dünyasında rahatlama sağlanabileceği belirtilmiştir (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Oyunların büyük bir kısmı taklittir. Araştırmacıların çoğu bu görüştedir. Konuyu ele alan ilk araştırmacılar taklidi, bir yetenek olarak görmüşlerdir. Birçok taklit türü olduğunu öne süren Miller ve Dollard (1943), Hull’un (1943) görüşlerine uyarak, çocuklar üzerinde çalışmalar yapmış ve çocukların hareketleri, davranışları bir lider tarafından ödüllendirildiğinde taklit etmeyi öğrendiklerini kanıtlamışlardır.

Skinner (1953), izlenim yoluyla öğrenme üzerinde durmuştur. Öğrenecek kişi arzu edilen sonuca uygun düşecek eylemlere erişinceye kadar bir dizi taklit işlemleri yapacaktır. Dıştan gelen olumlu tepkiler ödül yerine geçmektedir (Passer ve Smith, 2011).

Freud (1900) taklidi özdeşme yönünden ele almıştır. Freud, çocuğun ödip kompleksini aşmak için ebeveyninin kendi cinsinden olanın kişiliğine bürünmek istediğini öne sürmektedir. Çocuk ayrıca saldırgan kişinin kimliğine de bürünmek istemektedir. Bu seçim, güvenlik ihtiyacını karşılamak için yapılmakta ve bireyi endişeden korumaktadır. Çocuk kendi cinsiyetindeki ebeveynini benimseyip onun gibi olmayı isteyerek toplum yasaklarını ve değerlerini öğrenmekte, böylece iç kontrolünü ve vicdan duygularını geliştirmektedir.

Özdeşleşmeyi klasik şartlanma olarak niteleyen Mowrer (1947), taklidi genellikle beslenme, rahatlık gibi temel gereksinimler yönünden ele almıştır (Tighe, Graves ve Riley, 1968; Buck, 2010).

Geştalt ekolünden Koffka (1935, 1953), taklidi iki yönden ele almakta ve arada farklar olduğunu belirtmektedir. Bu farkları Koffka; bir şeyi algılar algılamaz hemen tekrarlamak ve başkasının yaptığını iyice seyredip öğrendikten sonra tekrarlamak şeklinde ifade etmiştir (Sabar, 2013).

İrade dışı taklit, çok etkileyici bir algının dikkati bir noktada toplamasıdır. Gülümseme, bazı sesler çıkartmak gibi çocukların doğuştan eğilimi olan etkinlikler kolaylıkla taklit edilmektedir. Bu biçim taklitte, deneyimi gerçekleştiren kişi veya annenin yaptığı hareketler, çocuklar için bir çeşit uyarı olmaktadır. Büyüklerin davranışlarına benzer hareketlerin, kısmen raslantı olup daha çok çocuğun yaş ve olgunluğundan beklenebilecek cinsten davranışlar olduğu bildirilmiştir (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Piaget'nin (1932) teorisine göre, büyük çocuğun her ağlayışında küçük bebeğin de sürekli ağlaması ve büyük çocuk sustuğunda bebeğin de susması gibi, taklit de oyunun devamı ve tamamlayıcısıdır. Piaget (1932) bunu “yayıma” olarak tanımlamıştır. Bandura, Ross ve Ross (1963) ve Bandura'nın (1971) çalışmalarında taklidi kolaylaştıran durumlar araştırılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Bir grupta birlikte hareket edenler ve ünlü kişilerle birlikte olanlar, yasakları çiğnemeye daha çok eğilimli ve açık olmaktadır.
- Toplumda yeri ve ünü olan kimseler, çocuklar tarafından diğerlerine göre daha fazla taklit edilmektedirler.
- Güçlü, bilgili kişiler ve çocuklara yumuşak davranan, tatlı dille yaklaşan kişiler de taklit yönünden en etkin olan modeller arasındadır.

- Kendine güveni az olan, başkalarına bağımlı olan çocuklar, kendilerine güvenenlere göre taklide daha uygundurlar.
- Ödüllendirileceklerini bilen çocuklar da kolaylıkla taklit etmektedirler.
- Erkek ve kız çocuklarda taklit eğilimi, ayrı cinsiyetler olarak düşünüldüğünde, modelin cinsine ve çocuğun yaş dönemine bağlıdır. Her cins bu konuda zaman zaman üstünlük sağlayabilmektedir.
- Taklit edilen davranışların başında saldırganlık ve topluma ters düşen davranışlar gelmektedir. Örneğin aşırı saldırgan olan bir çocuğun bu davranışını babasından taklit etmiş olması gibi çevrede örnek bulunması halinde çocuk, bunu kolaylıkla taklit etme yoluna gidebilmektedir.
- Saldırganlığın en çok önlenmeye çalışıldığı kesin toplumun orta sınıfıdır. Orta düzey sosyo-ekonomide eğitim sisteminin daha sert olması çocuğa ‘bir modele göre davranma’ yolunu açmaktadır.

Uluğ Ormanlıoğlu'na göre (2013) taklidin 5 farklı davranış türü bulunmaktadır.

Bunlar:

1. Başkası tarafından yapılan bir hareketi irade dışı tekrarlanması.
2. Bir grubun üyeleri arasında ki heyecan halinin (irade dışı) kişiden kişiye geçmesi.
3. İzlenim yoluyla öğrenme, dolayısıyla taklit.
4. Grup içinde bir üyede oluşan gizlemeye çalıştığı davranışın, başkalarına da aynı davranışın geçmesi için fırsat yaratma isteği.
5. Tanık olunmuş veya işitilmiş olan olayların bir modelini yaratmak, o olayları tekrar yaşamak.

Hepsinde dikkat etkinliği olsa da, bazısında klasik şartlanma mekanizması, bazısında alet kullanarak veya bir işi öğrenerek sonuca gidilmektedir. Çocuklarda görülen çoğu taklitlerin temelinde topluma bir an önce ayak uydurma isteği bulunmaktadır. Çocuklar, gelişimlerini tamamlamayı destekleme ve sosyal uyumlarını gerçekleştirme sürecinde ve de topluma ayak uydurmada, modelleri örnek almaktadırlar (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Sosyal oyunda, okul öncesi çocukların çoğu yalnız oynamaktadır. Piaget (1932), iş birliğiyle oynamanın ancak yedi ve sekiz yaşından sonra geliştiğini savunmuştur.

Paralel oyun, birlikte oynanan işbirliği içinde gerçekleşen sosyal oyunların yaşla geliştiğini göstermektedir. Sosyal oyun, yaklaşık altı aylıkken başlarken, çocuğun sosyal yaşamı doğumuyla başlamaktadır. Çocuğun sosyal ilişkiler içinde bulunmada temel nedeni, yaşamını idame ettirebilmek ve temel bakım ihtiyaçlarını karşılayabilmektir. Bebeklerin beş altı aylıkken yapılan oyunlara gülümseme, nesnelere tutma vurma davranışlarını gösterdiği gözlenmiştir. Bir yaşından sonra ise iyi bağdaştırılan bir oyun olarak taklit etme yönleri gelişmektedir (Piaget, 1932).

Okula yeni başlayan 36-42 ay çocuklarda yapılan etkinliklere veya derslere katılmama durumuyla karşılaşılabilir. Ancak zamanla okula alışıp, birlikte yapabilecekleri hareketleri öğrenmeleri halinde daha uyumlu ve işbirlikçi oyun oynamaya başladıkları görülmektedir. Altı-sekiz ay çocuklar kendi kendilerine oynarken, dokuz-on üç ay arası çocuklarda oyun arkadaşı daha önem kazanmaktadır. O dönemde birbirlerine top atma, oyuncak için kavga etme gibi durumlar yaşanabilmektedir. On dokuz-yirmi beş ay arası çocuklarda oyun arkadaşlarıyla olan sosyal ilişki önem kazanmaktadır. Üç yaşında, oyun grubu en fazla üç çocuktan oluşmakta ve bunlar grup kurup, uzun süre beraber oynayabilmektedirler. Beş yaşında oyun grubu dört beş çocuktan oluşabilmekte ve genellikle daha uzun süre beraber olmaktadır. Dolayısıyla dansa eş olma, birlikte hareketlerle ya da çemberlerle dans ederken oluşturulacak minik grupların bu doğrultuda dikkatli oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen yönergesi ve hatırlatmalarıyla yaklaşık yirmi beş dakika, birlikte oyunlarla dans ettikleri gözlenmektedir (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013). Susan Isaacs'ın (1929), 2-5 yaş anaokulu öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda bazı çocukların oyunlarının bireysel düşünme birikimlerinden biraz daha fazla olduğu görülmüştür (Graham, 2009).

2.2.4.1. Erkek ve Kız Çocukların Oyunlarındaki Farklar

Kız ve erkek oyunlarının ayrılması, toplumsal cinsiyetçi yaklaşımlar ve kültürel etkenler nedeniyle farklılık gösterebilmektedir. Oyundaki cinsiyet ayrımının derecesi sosyal kurallar sorunudur. Çocukların gruplaşmaları ve bunu gençlikte de devam ettirmeleri de içinde yaşadıkları sosyal, kültürel ve ekonomik çevre tarafından sınırlandırılmaktadır. Toplumların çoğunda kız ve erkek çocukların oyunları farklılığa özendirilmektedir. Erkek çocukların şiddete ve saldırganlığa yönelik davranışlarına hoşgörü gösterilmekte, bu da erkek çocukların oyunlarının amaçlarını

etkilemektedir. Fakat erkek ve kız çocukların etkinliklerinde değişme ergenlik çağından önce sosyal şartlar tarafından meydana getirilmesinden çok yön verilmiş ve şiddeti artırılmıştır. Özellikle futbol, boks, kartopu gibi güce, yeteneğe ve kas kuvvetine, yarışmaya dayalı oyunların daha çok erkek çocuklar arasında yaygın olduğu; kız çocukların ise düzenli ve kuralları olan oyunlarda yer almayı pek tercih etmedikleri ancak bu durumun toplumdaki cinsiyetçi ayırım azaldıkça değişime uğradığı görülmektedir. Sekiz-on beş yaşları arasında, kız çocukları tarafından en çok tercih edilen oyunlar arasında okuma, yazma, birbirini ziyaret etme, çay partileri düzenleme gibi dil kullanımını içeren oyunlar yer almaktadır. Çocukların oynadığı bu oyunlar gözlemleyenlere kişilikleri ve iç dünyaları hakkında ipuçları vermektedir. Bu doğrultuda, gözleme dayanan modern oyun terapisinde oyun sırasında çocuğun nefret ettiği ve korktuğu şeyler belirlendikten sonra, gözlem yoluyla güvensizliğinin nedeni bulunmaktadır. Anlayışlı bir yetişkinin rehberliğiyle çocuğun huzurlu olması, böylece çocuğun oyunla oyun oynayarak iyileştirilmesi sağlanmaktadır. Oyun terapinin koşulu, çocuğun oyuncaklarının olması ve bir yetişkinin kendisiyle oyunun kesilmeyeceği bir ortamda ilgilenmesidir. Çocuk, oyun ile sorunlarını dışarı atmakta ve en doğal yolla kendi kendini tedavi edebilmektedir. Oyun terapisinde yetişkinin rolü ise oyun sırasında dış engelleri ortadan kaldırarak çocuğa belli etmeden oyuna yön vermek şeklinde gerçekleşmektedir. Oyun, çocuğun duygularının ‘dışa atımı’ını sağlayarak çocuğu anlamayı kolaylaştırmaktadır (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Erikson’a (1950) göre oyun terapi’de “organizma”, “ego”, “toplum üçlüsü” oldukça önemli olup oyun, egonun bir işlevidir; sosyal süreçleri ve organizmayı (bedeni) birbiri ile senkronize etme çabasıdır. Ego ise hayatı çeşitli yönleriyle kontrol altına alma gereksinimidir. Birey kendi benliğini (egosunu), bedenini ve sosyal rolünü birlikte devam ettirmek istemektedir. Egonun egemenliği ve bunun hayal ile gerçek arasında ortalarda bir yerde pratik olarak uygulanması, oyunun amacıdır. Erikson, çocuğun oyunlarından örnekler vererek ve psikososyal devreleri de göz önüne alınarak oyun ile özdeşleşme arasındaki ilişkinin önemine değinmektedir. Oyun terapiye özdeşme açısından yaklaşmaktadır. Çocuk gelişim gösterdikçe, yeni yaptığı etkinliklerde zevk almaya başlayarak kendine olan saygısı (özsaygısı) artmaktadır. Bu özsaygının çocuğun geleceğinde çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Özsaygı, çocuğun toplumun gerçekleri içinde kendini tanımasına yardımcı olmaktadır. Çocuk büyüdükçe benliği de zaman içerisinde gelişmekte ve uygun olan grup

özdeşleşmeleri olmaktadır. Beğenilmeyen özdeşleşmeleri gelişmemekte, beğenilen özdeşleşmeleri de benimseyerek çocuğun kişiliğine katılmaktadır. Oral devrenin tamamlanmasından sonra başlayan özdeşleşme, olumlu olabileceği gibi özdeşleştiği kişinin tam tersi hareketlerde bulunma gibi olumsuz özdeşleşme şeklinde de olabilmektedir (Erikson, 1950).

2.3. Beyinde Sesin Algılanması ve Sesi Duyuma Çevirme Süreci

Duyumsamalar beynin yarattığı ‘sanal yapılar’dır. Duyu organları ışık dalgaları veya belli moleküllerin dokunması gibi uyarıları, beynin ilgili alanlarına iletilecek olan elektrik sinyallerine dönüştürerek bir dönüşüm başlatmaktadır. Bazı uyarılar bedenin diğer bölgelerinde de meydana gelebilmektedir. Bu uyarıların bir kısmı bilinçli olarak deneyimlenirken birçoğu da bilinçdışı kalabilmektedir. Ses titreşimleri ise iç kulaktaki koklearda elektrik iletilerine dönüştürülerek koklear sinirden işitsel kortekse ve ilişkili olduğu beyin sapında yer alan medullaya, oradan da alt kollikulusa medulla ve talamus gibi bölgelere doğru yol almaktadır. Koklear sinir lifleri bölünerek kulaklardan gelen çoğu verinin beynin her iki yarımküresine de iletilmesini sağlamaktadır. Bu aşamadaki işlem sayesinde beynin sesin yerini belirlemesi mümkün olmaktadır. Daha sonra sinyaller talamustan geçerek frekans, yoğunluk, nitelik ve anlam gibi özelliklerin algılanacağı işitsel kortekse ulaşmaktadır. Sol işitsel korteks sesin tanımlanması ve anlamıyla ilgilenirken, sağ taraf ise niteliğiyle ilgilenmektedir. Beyin sesin kaynağını (uzaklığını, yönünü) ses lokalizasyonu ile belirlemektedir. Ses, kulakların farklı konumları nedeniyle yakın olan kulağa 1/1.500 saniye önce gelmekte solayısıyla kulaklara gelen veriler farklı olmaktadır. Beyin sapının oliver çekirdeğindeki bölgeler sesin kaynağını bulmak için her iki kulaktan gelen veriyi (binural veri) ve gecikmeyi kıyaslayarak sesin konumunu belirlemektedir. Beyin, sesin şiddetini ve kalınlık-inceliğini de ayırt etme özelliğine sahiptir. Kaynağına göre özellikleri belirlenen dalgalardan veya titreşimlerden oluşan sesi algılamayı etkileyen temel özelliği frekans (saniye başına düşen titreşim miktarı) ve genişliğidir (sesin yükselişleri ve düşüşleridir). Frekans vuruşları ve genişlik sesin yüksekliğini yönetmektedir. Ses dalga formlarının analizi frekansta ve genişlikte düzenli sade tonlar ortaya çıkarırken, gürültüde düzensiz bir yapı bulunmaktadır. Bu nedenle düzensiz ses dalgaları gürültü olarak deneyimlenmekteyken, anlamlı tınılardan oluşan müzik ise beyinde düzenli desenler oluşturmaktadır. Beynin algıladığı bu müziğin kalitesi, kaynağının (müzik

enstrümanlarının) yarattığı müzik notalarına ve nasıl çalındığına bağlıdır. Müzikteki başka önemli faktör, müziğin ‘tınısı’ ya da ‘kalitesi’dir. Tını bir kerede ne kadar farklı frekansta nota duyulduğuna bağlıdır; çoklu frekanslar veya armonik sesler daha zengin bir tını oluşturmaktadır. İşitsel korteks değişik kalitede müziklere farklı tepki vermektedir. Birincil bölge frekanslara, ikincil bölge armoni ve ritme tepki verirken, üçüncül bölge kavrama ve entegre etmeyi sağlamaktadır. İç birincil korteks özelleşmiş frekanslarla ilgili bölgelere sahipken ikincil ve üçüncül bölgelerse ses algısının daha karmaşık özelliklerine duyarlıdır (Carter, 2013).

2.3.1. İşitmenin Gelişimi

‘Mozart Etkisi’, bir Fransız çocuk gelişimi uzmanı olan Alfred Tomatis tarafından 1991 yılında tanımlanmıştır. Alfred Tomatis (1991), Klasik müzik bestecisi Mozart’dan müzik dinlemenin üç yaşındaki çocukların zihinsel gelişimine katkıda bulunacağını iddia etmiştir. Bununla birlikte, araştırmacılar Mozart dinleyen öğrencilerin uzlamsal akıl yürütmedeki başarılarını geliştirdiklerini ve IQ skorlarında geçici bir yükselme görüldüğünü göstermiştir (Gonzalez ve Musiek, 2012).

Mozart etkisinin açıklamalarından biri de bu müziğin doğrudan zeka üzerinde etkisinin olmadığı, ancak ruh halindeki değişimin ve uyarılmanın, zihinsel performansı arttırdığı yönündedir. İşitmenin gelişimi rahimdeyken başlayan ve bebeğin birinci yaşamının sonuna doğru tamamlanan ve adım adım ilerleyen süreçtir. Araştırmalar, anne karnındaki bebeğin dördüncü ayından itibaren işitme yetisinin olduğunu, ancak işitsel aygıtın altıncı aydan önce tam gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Bebeğin dünyayı anlama çabası açısından birincil öneme sahip olduğu için, işitme, doğumda en gelişmiş duydur. Çalışmalar, bebeğin sesleri ilk birkaç ayda nasıl tanımayı öğrendiğini, zamanla konuşma ve konuşma olmayan sesleri nasıl ayırdığını ve kelimeleri nasıl ayırt etmeye başladığını göstermiştir. Çocuklar zaman içinde ana dilleri içinde önemli olmayan ses farklılıklarını işitme yetilerini kaybetmektedirler. Örneğin birçok Çinli çocuk daha erken bir dönemde ayırt edebildikleri ‘I’ ve ‘r’ seslerini bir müddet sonra ayırt edemez olmaktadır. On sekiz haftalık insan fetüsü temel işitme kapasitesine sahiptir. Bu yetenek takip eden birkaç hafta içerisinde gelişmektedir. Anne karnındaki bebek, annenin bedeni dışındaki düşük frekanslı sesleri yüksek frekanslı seslere göre daha iyi duymaktadır. Doğumdan dördüncü aya kadar bebek yüksek ve ani seslere tepki vermeye ve sese doğru kafasını çevirerek sesin nereden geldiğini aramaya, altı ve on ikinci aylar

arasında konuşmak için çaba göstermeye, ‘anne’ gibi basit kelimeleri tanımaya ve sesleri ayırt etmeye başlamaktadır. Bir yaşına geldiğinde kelimelerin oluşmaya başladığı görülmektedir. Her çocuğun bu işitme ve konuşma seviyesine ulaşması farklı süreler almakla birlikte, çok yavaş gelişim gösteren çocuklarda işitmeyle ilgili bir sorun olabileceği düşünülmektedir. Anne rahminde ikinci ayda kulaklar şekillenmeye başlamaktadır. Beşinci aydan itibaren sesleri duyabilmeye başlayan fetusun işitme aygıtının tamamen oluşması altıncı ayda gerçekleşmektedir. Fetus, altıyla yedinci aylarda insan sesini duymakta, yedinci ayda insan sesini tanıyabilmekte, dokuzuncu ayda aşına olduğu sesleri tanıyabilmektedir. Doğumdan sonra ise aşına olduğu veya olmadığı sesleri tanıyabilmekte, 4-6 aylık bebekler, konuşmayla diğer sesleri ayırt edebilmekte, dokuzuncu ve on altıncı aylar arasında ise konuşmayı bölümlenmeyi öğrenmektedirler (Carter, 2013).

2.3.2. Beyinde Hareket ve Kontrol

Hareketler, bilinçli veya bilinçsiz olarak planlanabilmekte, her iki durumda da birbirine çok benzeyen karmaşık eylemler ortaya çıkabilmektedir. Bir nesneyi kaldırmayı düşünme ve o nesneyi gerçekten (fiilen) kaldırma gibi bilinçli eylemler, göz kırpma ve tikler gibi bilinçsiz olanlardan farklı bölgelerde tasarlanırsa da planlı olan tüm hareketlerde beyin devreye girmektedir. İnsanların herhangi bir hareketi yapmadaki ustalık derecelerinin artışı, bilinçli planlama ihtiyaçlarını da azalmaktadır. Bilinçli ya da bilinçsiz tüm eylemlerde istisnasız olarak omurilik ve motor sinirler aracılığıyla kasların kasılmasını sağlayan ‘başla’ sinyalini gönderen primer motor korteksi devreye girmektedir. Bilinçsiz eylemler parietal lob tarafından planlanırken, bilinçli eylemlerde ise premotor ve suplementer motor korteksler gibi ‘daha üst’ ön beyin bölgeleri rol oynamaktadır. Eylemlerin bilinç süzgecinden geçirildiği dorsolateral prefrontal korteks gibi, prefrontal bölgeler de rol alabilmektedir. Bilinçli eylemler bir karardan kaynaklanıyor gibi hissedilebilmekteyse de gerçekte beyin bilinçsiz bölgeleri insanın bilinçli bir karar alması öncesinde davranışları planlayarak uygulamaya başlamaktadır. Dolayısıyla ‘karar’ anı, bilinçsiz beyin yapmayı planladığı şeyi bilincin fark ettiği andır. Hazır bulunuşluk potansiyeli, SMA (Spinal müsküler Atrofi) ve PMA’daki (Progresif Müsküler Atrofi) bilinçsiz aktivite, eylemden iki saniye önce başlamaktadır. Eyleme yönelik bilinçli ‘karar’, eylemden sadece saniyenin küçük bir bölümü öncesinde alınmaktadır. Bir hareket bir kez planlandığında beyin bölgeleri, kaslara eylemi yerine getirmesi için sinyaller

göndermekle sorumludur. Bu sinyallerin bazıları ilk önce motor kortekse ve ardından omuriliğe gönderilmektedirken, diğerleri ise daha direkt yollardan gönderilmektedirler. Nihayetinde hareket ise sinyallerin kas liflerine ulaşarak onları gerdiğinde gerçekleşmektedir (Carter, 2013).

2.4. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Bilişsel öğrenmeye ilişkin durumların bireylerin öğrenim süreci içindeki yeri oldukça geniştir. Öğrenmeye ilişkin etkinliklerin mümkün olduğu kadar fazla duyuya hitap etmesi gerekir. Bu nedenle, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi müzik eğitiminde de esas hedef; bireyin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel bakımdan geliştirilmesi ve davranışlarında bu yönde istenen değişikliklerin oluşturulmasıdır. Müziğin temel yapısında ‘eğitsel bir nitelik’ bulunmaktadır. Bireyler, müzik ile olan ilişkilerinin biçimi, yönü, kapsamı ve düzeyine göre edinimlerde bulunurlar. Müziğin bireylerin yaşamlarındaki yerini ve önemini en çarpıcı şekilde ifade eden Ulu Önder Atatürk olmuştur. Atatürk, 14 Ekim 1925 tarihinde İzmir Kız İlköğretmen Okulu’nda öğrencilerle görüşürken, ‘Hayatta mûsikî lâzım mıdır?’ şeklindeki bir soruya: *“Hayatta mûsikî lâzım değildir, çünkü hayat mûsikîdir. Mûsikî ile ilgisi olmayan yaratıklar insan değildir. Eğer söz konusu olan insan hayatı ise müzik, kesinlikle vardır. Mûsikî, hayatın neş’esi, rûhu, sevinci ve her şeyidir”* şeklinde cevap vermiştir (Uçan, 1996: 30).

Müzik eğitimi, bilişsel öğrenmede de etkili bir role sahiptir. Müzik eğitimi; spesifik düşünme, problem çözümü ve çevreyle bir arada sosyal aktif olarak öğrenme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini desteklemektedir. Sayı sayma ve oranlar gibi soyut kavramların müzik eğitiminde, somut ve net anlamları olması gerekmektedir. Müzik eğitimi sayesinde bu kavramlar arasındaki ilişki daha çabuk yapılabilmektedir. Müzik eğitimi, çocukta el ve göz koordinasyonu, ritim, sembollerini tanıma, dikkat ve insan zekâsının diğer normlarını geliştiren bir nitelik de taşımaktadır. İnsan zekâsı “soyut zekâ”, “mekanik zekâ” ve “sosyal zekâ” olmak üzere 3 ana başlıkta sınıflandırıldığında; semboller, kavramlar, ilkeler ve bunların problem çözmede kullanılmasına ilişkin yetenek ve davranışlar “soyut zekâ”yı; araçların, eşyaların, nesnelerin kullanılması ile ilgili yetenekler ve davranışlar “mekanik zekâ”yı; insanlarla iyi ilişkiler kurabilme, sosyal problemleri çözme ile

ilgili yetenekler ve davranışlarsa “sosyal zekâ”yı göstermektedir (Yılmaz Şendurur ve Akgül Barış, 2002).

Özellikle enstrüman eğitimi alan öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinde, öz disiplinlerinde, problem çözme becerilerinde ve sabırlarında önemli artışlar olduğu görülmektedir. Melbourne Üniversitesi’nde yaptığı doktora tezinde nörolojik bilim ve müzik eğitimi konularına odaklanan, Canberra Üniversitesi öğretim görevlilerinden Dr. Anita Collins, katıldığı ‘Müzik Eğitimi Akademik Başarıyı Nasıl Destekliyor’ konulu panelde müzik eğitiminde yaş faktörünün oldukça önemli olduğunu, her çocuğun henüz anne karnında iken anne-babasının sesini ve dışardaki sesleri anlamlandırdığını, müzik eğitiminin her yaşta önemli olduğunu ancak 0-7 yaş döneminin beynin daha yoğun ve aktif çalıştığı dönemler olması nedeniyle çocuğun 7 yaşına kadarki döneminin onu hayata hazırlayan en önemli dönemlerin başında geldiğini; bireyin yaşamı boyunca 0-7 yaş dönemindeki birikimlerini kullanacağını ve müzik eğitimi alan bireyin 80’li yaşlara geldiğinde bile beyin sağlığının diğer bireylere göre daha iyi olacağını belirtmiştir. Collins’in bir araştırması sırasında yeni bir teknoloji ürünü olan FMRI makinası üzerinde çalışırken arka fonda tesadüfen açılan bir müzik sesi ile müziğin beyin üzerindeki etkisinin görüldüğü ilk anı tespit etmiştir. Bir anda makina üzerindeki beynin farklı farklı noktalarının harekete geçtiğini gören uzmanlar böylece müzik dinleyen insanlarda beynin bir çok noktasının bir anda harekete geçtiğini saptamışlardır. Collins’e göre müzik eğitimi alan kişilerin hafıza sistemleri çok iyi çalışmakta; özellikle sözel belleklerinde %17 artış sağlanmakta; müzikle ilgilenenlerin bir şey olduğu zaman onu hatırlamaları çok daha kolay olmaktadır. Aynı panele katılan nöroloji uzmanı Dr. Bülent Madi ise müzik eğitiminin beynin dokunma, görme, işitme, konuşma, zamanlama, akıl yürütme, dikkat, planlama ve sosyalleşme noktalarını yoğun bir şekilde çalıştırdığını gözlemlemiş; müzik eğitimiyle beynin geliştiğini, müziğin beynin kaygı alanının kullanılmasını sağladığını; bu anlamda beyindeki kaygı alanının kullanılmasına izin vermediği için, bireyi Alzheimer riskinden korumada önemli olduğunu belirtmiştir. Yapılan tüm bu araştırmalara dayanılarak, müzik eğitiminin herkes için çok önemli olduğu; müzik eğitimi ile yetileri gelişmiş olan insanların daha yüksek IQ’ya sahip oldukları ve öğrenmeye bağlı olarak akademik kariyerlerinde daha başarılı oldukları bildirilmiştir (Milliyet, 2016).

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli ve yöntemi, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ele alınacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, bir konudaki mevcut durumun araştırılması ve belirlenmesine dayanan 'betimsel' model ve bir ölçek/anket yardımıyla sayısal verilerin toplanması ve analiz edilmesine dayanan nicel yöntem kullanılmıştır. Ancak literatür taraması sonucu erişilen kaynak çalışmalar arasında 3-6 yaş çocuklarda müzik ve dans eğitiminin psikolojik etkilerini, çocukların müzik ya da dans pratiğindeki saldırgan özelliklerini tespit edebilecek standardize bir ölçeğe rastlanmaması nedeniyle, araştırmacı tarafından dans terapisinden ve doğaçlama dansın yararlanmasıyla ölçek araştırmacı tarafından bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırma, 3-6 yaş arasındaki çocuklara uygulandığı için puan değerlendirme öz değerlendirme şeklinde yapılmamış, kontrol listesi yapılarak her öğrencinin ilk ve ikinci dönem gelişimleri araştırmacı ve veli gözlemleriyle tek tek belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemini

Araştırmanın evrenini dans dersi alan 3-6 yaş anaokulu öğrencileri; örneklemini ise İstanbul Kartal Bilfen Anaokulu öğrencilerinden dans dersi alan 3-6 yaş aralığındaki (36-66 ay) 87 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler Kartal semtinde ikamet etmektedir. Günümüzde Kartal semtinin genel ekonomik durumunun geçmişe kıyasla daha yüksek olduğu, özellikle araştırmanın nicel verilerinin toplandığı anaokulu öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin genel ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve toplam 27 maddeden oluşan bir Kontrol Listesi kullanılmıştır (Ek-A). Kontrol Listesi; Demografik Soru Formu, Veli Gözlemi ile yanıtlanan sorular ve Araştırmacı Gözlemi ile yanıtlanan sorular olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır.

Kontrol Listesi'nin ilk 2 maddesi (1 ve 2. maddeler), cinsiyet ve yaş grubunu (36-42 ay, 43-54 ay, 55-66 ay) belirlemeye yönelik demografik sorulardan oluşmaktadır.

Kontrol Listesi'nin 3-6. maddeleri arasındaki toplam dört maddesi Veli Gözlemi (Velilere Sorulan Sorular) aracılığıyla yanıtları elde edilen toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Bunlardan; çocuğun daha önce aynı okulda eğitim görüp görmediği (3. madde) ve çocuğun daha önce dans/bale dersi alıp almadığına (4. madde) yönelik sorular Demografi Soru Formu içinde değerlendirilmiştir. Ailesinin dans dersinden sonra çocuk üzerinde gözlemlendiği sosyal gelişim (5. madde) ve ailesinin dans dersinden sonra çocuk üzerinde gözlemlendiği psikomotor gelişim (6. madde) ile ilgili maddeler ise Kontrol Listesi içinde değerlendirilmiştir.

Kontrol Listesi'nin 7-27. maddeleri arasındaki toplam 21 maddesi Araştırmacı Gözlemi ile yanıtları elde edilen maddelerden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

27 maddeden oluşan Kontrol Listesi'nin ilk 4 maddesi haricindeki maddeleri (5-27. maddeler arasındaki 23 madde) 1. Dönem sonunda (ilk dersten dört ay sonra) ve 2. Dönem sonunda (ilk dersten yedi ay sonra) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. 3., 4., 5. ve 6. soruların yanıtları veli gözlemi yardımıyla, diğerleri ise araştırmacının gözlemiyle toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Kontrol Listesi'nin 5-27.maddeleri arasında kalan 23 maddenin öğrencilerdeki gelişime göre puanlandırılması planlandı; bir gelişimi değil de öğrenci tarafından yapılan bir tercihi gösteren 13., 17. ve 24. maddeler (13. Dans ederken hangi tür müziklerle dans etmeyi tercih ediyor?, 17. Müzik enstrümanlarından hangisini çalmayı tercih ediyor?, 24. İleride hangi mesleği seçeceğini söylüyor?) haricinde diğer 20 maddenin "A" seçeneğinin "gelişim sağlandığını", "B" seçeneğinin

“gelişimin kısmen sağlandığı”nı, “C” seçeneğinin ise “gelişimin sağlanmadığını” gösterdiği görüldü. Bu doğrultuda kontrol listesinde A seçenekleri 2 puan, B seçenekleri 1 puan, C seçenekleri 0 puan olarak kodlandı. Böylece kontrol listesinde her gelişim için 0 ile 2; Kontrol Listesi’nin puanlandırılan 20 maddesi (yani Kontrol Listesi’nin motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimi ölçen tüm maddelerinin tamamı) için alınabilecek puan aralığı 0 ile 40 arasında değişmektedir.

Çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerine ilişkin puanların birinci ve ikinci döneme göre karşılaştırılmasında bağımlı iki örneklem testlerinden eşleştirilmiş t testinden yararlanıldı. Birinci dönemdeki ve ikinci dönemdeki ayrı ayrı olmak üzere gelişim puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testi; yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanıldı. Farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testi kullanıldı. Çocukların dans ederken tercih ettikleri müzik tercihlerine göre, çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanlarına göre, ilerideki meslek tercihine göre dağılımlarının dönemlere göre karşılaştırılmasında Ki-Kare testinden yararlanıldı. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alındı.



4. BULGULAR

Bu bölümde; öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerine yönelik demografik bilgilerine ilişkin bulgular ile müzik eğitimi ve dans dersi alan öğrencilerin gelişimlerini, anlamlandırılabilir davranışları ve davranış değişikliklerini belirlemek amacıyla yapılan, veliler ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemlerle elde edilen kontrol listesi sonuçlarına ilişkin bulgular sunulacaktır.

4.1. Sosyo-Demografik Bulgular

Öğrencilerin yaş grupları ve cinsiyetlerine göre belirlenmiş demografik bulguları Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bulguları

Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	47	54,0
	Erkek	40	46,0
Yaş	36-42 ay	24	27,6
	43-54 ay	25	28,7
	55-66 ay	38	43,7
Daha önce aynı okulda eğitim gördü mü?	Evet	34	39,1
	Hayır	53	60,9
Daha önce dans/bale dersi almış mı?	Evet	35	40,0
	Hayır	52	59,8

Araştırmaya katılan 87 çocuğun %54’ü kız, %46’sı erkektir. Çocukların %27,6’sı 36-42 ay, %28,7’si 43-54 ay, %43,7’si 55-66 ay yaş grubundadır. Çocukların %60,9’u daha önce aynı okulda eğitim görmemiş, %59,8’i daha önce dans/bale dersi almamıştır.

4.2. Kontrol Listesine İlişkin Bulgular

4.2.1. Kontrol Listesinin 1. Dönem Uygulaması (İlk Dersten Dört Ay Sonra)

Kontrol Listesi’nin 5-27. soruları arasındaki 23 sorusunun Birinci Dönem sonu Aralık ayında, yani ilk dersten dört ay sonra uygulanmasıyla elde edilen ilk gözlem verileri, öğrencilerin en iyi gelişim durumunda oldukları maddeden en az gelişim gösterdikleri maddeye doğru olmak üzere Çizelge 4.2’de sıralanmıştır.

Çizelge 4.2: Kontrol Listesinin Birinci Dönem Uygulamasına İlişkin Bulgular

Kontrol Listesi Maddeleri	Şıklar	n	%
9. Vücudunu yaşatlarına uygun kullanabiliyor mu?	A	82	94,3%
	B	4	4,6%
	C	1	1,1%
22. Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor mu?	A	82	94,3%
	B	3	3,4%
	C	2	2,3%
20. Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılıyor mu?	A	80	92,0%
	B	4	4,6%
	C	3	3,4%
10. Serbest dans etkinliğine katılıyor mu?	A	78	89,7%
	B	6	6,9%
	C	3	3,4%
18. Dersin son bir-iki dakikası yüz ifadesi nasıl oluyor?	A	77	88,5%
	B	8	9,2%
	C	2	2,3%
7. Derse isteyerek katılıyor mu?	A	76	87,4%
	B	9	10,3%
	C	2	2,3%
15. Bireysel dans etmekten mi, birlikte(işbirlikçi) dans etmeyi mi tercih ediyor?	A	75	86,2%
	B	7	8,0%
	C	5	5,7%
19. Derse geldiğinde yüz ifadesi hangisi oluyor?	A	74	85,1%
	B	11	12,6%
	C	2	2,3%
26. Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istiyor mu?	A	73	83,9%
	B	12	13,8%
	C	2	2,3%
16. Dans süresince arkadaşlarıyla iletişimi olumlu mu?	A	70	80,5%
	B	13	14,9%
	C	4	4,6%
8. Söylenilen yönergeyi alabiliyor mu?	A	63	72,4%
	B	20	23,0%
	C	4	4,6%
23. Dans dersi için belirlenen bale kıyafetini/eşofmanını giyiyor mu? (İsteyerek)	A	61	70,1%
	B	23	26,4%
	C	3	3,4%
25. Ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebiliyor mu?	A	61	70,1%
	B	22	25,3%
	C	4	4,6%
5. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği sosyal gelişimi?	A	60	69,0%
	B	26	29,9%
	C	1	1,1%
21. Belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı?	A	60	69,0%
	B	20	23,0%
	C	7	8,0%
13. Dans ederken hangi tür müziklerle dans etmeyi tercih ediyor? [puanlama harici madde]	A	59	67,8%
	B	21	24,1%
	C	7	8,0%

Çizelge 4.2 (devamı)

Kontrol Listesi Maddeleri	Şıklar	n	%
12. Ders öncesi girişte sohbet katılıyor mu?	A	58	66,7%
	B	25	28,7%
	C	4	4,6%
27. Yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabiliyor mu?	A	55	63,2%
	B	28	32,2%
	C	4	4,6%
17. Müzik enstrümanlarından hangisini çalmayı tercih ediyor? [puanlama harici madde]	A	54	62,1%
	B	26	29,9%
	C	7	8,0%
14. Derste haricen yönerge tekrarlamak gerekiyor mu?	A	48	55,2%
	B	29	33,3%
	C	10	11,5%
6. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği psikomotor gelişimi nasıl?	A	47	54,0%
	B	29	33,3%
	C	11	12,6%
11. İlgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabiliyor mu?	A	42	48,3%
	B	36	41,4%
	C	9	10,3%
24. İleride hangi mesleği seçeceğini söylüyor? [puanlama harici madde]	A	23	26,4%
	B	28	32,2%
	C	36	41,4%

Çizelge 4.2'ye göre 3-6 yaş dans eğitimi alan çocukların ilk dersten 4 ay sonra (1.Dönem sonunda) Vücudunu yaşlılarına uygun kullanmada (n=82; %94,3), Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışmada (n=82; %94,3), Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılmada (n=80; %92,0), Serbest dans etkinliğine katılmada (n=78; %89,7), Dersin son bir-iki dakikası mutlu bir yüz ifadesine sahip olmada (n=77; %88,5), Derse isteyerek katılmada (n=76; %87,4) en iyi gelişim gösterdikleri görülmektedir. İlk Dönem sonunda öğrenciler en az gelişimi; ilgilerini ders boyunca (25dk) aktif tutmada (n=42; %48,3), aileleri tarafından ders sonrasında gözlemlenen psikomotor gelişimlerinde (n=47; %54,0) ve derste haricen yönerge tekrarlamama (n=48; %55,2) konularında göstermektedir.

Bunun dışında, öğrencideki bir gelişim durumundan ziyade öğrencinin yaptığı bir seçimi gösteren 13., 17. ve 24. maddelere bakıldığında; öğrencilerin %67,8'inin (n=59) Dans ederken çocuklara yönelik hazırlanmış müzikler ve klasik müzik (Arp, Zil, Orff materyalleri) türleriyle dans etmeyi tercih ettikleri; %62,1'inin (n=54) Müzik enstrümanlarından tuşlu ve yaylı çalgıları çalmayı tercih ettikleri; %41,4'ünün (n=36) ise tamamen dansçılık, balerinlik, müzisyenlik dışındaki diğer meslekleri seçeceklerini belirttikleri görülmektedir.

Çizelge 4.3: Çocukların birinci dönemdeki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız t testi sonuçları

	Cinsiyet		\bar{X}	SS	t	p
	N					
5. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği sosyal gelişimi?	Kız	47	1,62	0,53	-1,26	0,213
	Erkek	40	1,75	0,44		
6. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği psikomotor gelişimi nasıl?	Kız	47	1,34	0,73	-1,05	0,297
	Erkek	40	1,50	0,68		
7. Derse isteyerek katılıyor mu?	Kız	47	1,85	0,47	0,01	0,991
	Erkek	40	1,85	0,36		
8. Söylenilen yönergeyi alabiliyor mu?	Kız	47	1,62	0,57	-1,10	0,272
	Erkek	40	1,75	0,54		
9. Vücudunu yaşatlarına uygun kullanabiliyor mu?	Kız	47	1,91	0,28	-0,55	0,586
	Erkek	40	1,95	0,32		
10. Serbest dans etkinliğine katılıyor mu?	Kız	47	1,79	0,55	-1,76	0,083
	Erkek	40	1,95	0,22		
11. İlgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabiliyor mu?	Kız	47	1,36	0,67	-0,26	0,792
	Erkek	40	1,40	0,67		
12. Ders öncesi girişte sohbete katılıyor mu?	Kız	47	1,47	0,65	-2,78	0,007
	Erkek	40	1,80	0,41		
14. Derste haricen yönerge tekrarlamak gerekiyor mu?	Kız	47	1,36	0,67	-1,10	0,276
	Erkek	40	1,53	0,72		
15. Bireysel dans etmekten mi, birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi mi tercih ediyor?	Kız	47	1,77	0,60	-0,74	0,460
	Erkek	40	1,85	0,43		
16. Dans süresince arkadaşlarıyla iletişimi olumlu mu?	Kız	47	1,74	0,53	-0,27	0,791
	Erkek	40	1,78	0,53		
18. Dersin son bir-iki dakikası yüz ifadesi nasıl oluyor?	Kız	47	1,83	0,48	-0,80	0,427
	Erkek	40	1,90	0,30		
19. Derse geldiğinde yüz ifadesi hangisi oluyor?	Kız	47	1,74	0,53	-1,95	0,055
	Erkek	40	1,93	0,27		
20. Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılıyor mu?	Kız	47	1,85	0,47	-0,83	0,411
	Erkek	40	1,93	0,35		
21. Belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı?	Kız	47	1,64	0,61	0,46	0,646
	Erkek	40	1,58	0,68		
22. Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor mu?	Kız	47	1,91	0,35	-0,13	0,894
	Erkek	40	1,93	0,35		
23. Dans dersi için belirlenen bale kıyafetini/eşofmanını giyiyor mu? (İsteyerek)	Kız	47	1,60	0,61	-1,33	0,188
	Erkek	40	1,75	0,44		
25. Ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebiliyor mu?	Kız	47	1,45	0,65	-4,03	0,000
	Erkek	40	1,90	0,30		
26. Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istiyor mu?	Kız	47	1,72	0,54	-2,15	0,035
	Erkek	40	1,93	0,27		
27. Yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabiliyor mu?	Kız	47	1,51	0,62	-1,32	0,191
	Erkek	40	1,68	0,53		
TOPLAM	Kız	47	33,09	7,54	-1,82	0,073
	Erkek	40	35,60	4,83		

Çizelge 4.3'e göre Birinci dönemde erkek çocukların derse girişte sohbete katılma, ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebilmesi, dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istemede gösterdikleri gelişim, kız çocukların gösterdikleri gelişimden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < 0,05$).

Birinci dönemdeki diğer gelişimlerin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edildi ($p > 0,05$).

Çizelge 4.4: Çocukların birinci dönemdeki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları

	Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
5. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği sosyal gelişimi?	36-42 ay	24	1,54	0,51	2,00	0,142	
	43-54 ay	25	1,64	0,49			
	55-66 ay	38	1,79	0,47			
6. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği psikomotor gelişimi nasıl?	36-42 ay	24	1,33	0,82	0,44	0,643	
	43-54 ay	25	1,52	0,59			
	55-66 ay	38	1,39	0,72			
7. Derse isteyerek katılıyor mu?	36-42 ay	24	1,54	0,66	11,18	0,000	B,C>A
	43-54 ay	25	1,96	0,20			
	55-66 ay	38	1,97	0,16			
8. Söylenilen yönergeyi alabiliyor mu?	36-42 ay	24	1,42	0,78	4,11	0,020	B,C>A
	43-54 ay	25	1,72	0,46			
	55-66 ay	38	1,82	0,39			
9. Vücudunu yaşlarına uygun kullanabiliyor mu?	36-42 ay	24	1,75	0,53	7,02	0,002	B,C>A
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
10. Serbest dans etkinliğine katılıyor mu?	36-42 ay	24	1,54	0,72	11,14	0,000	B,C>A
	43-54 ay	25	1,96	0,20			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
11. İlgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabiliyor mu?	36-42 ay	24	0,96	0,81	7,59	0,001	B,C>A
	43-54 ay	25	1,56	0,51			
	55-66 ay	38	1,53	0,56			
12. Ders öncesi girişte sohbet katılıyor mu?	36-42 ay	24	1,33	0,76	5,77	0,004	B,C>A
	43-54 ay	25	1,60	0,50			
	55-66 ay	38	1,82	0,39			
14. Derste haricen yönerge tekrarlamak gerekiyor mu?	36-42 ay	24	1,08	0,88	5,10	0,008	B,C>A
	43-54 ay	25	1,48	0,59			
	55-66 ay	38	1,63	0,54			
15. Bireysel dans etmekten mi, birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi mi tercih ediyor?	36-42 ay	24	1,54	0,78	4,55	0,013	B,C>A
	43-54 ay	25	1,88	0,33			
	55-66 ay	38	1,92	0,36			
16. Dans süresince arkadaşlarıyla iletişimi olumlu mu?	36-42 ay	24	1,46	0,72	6,20	0,003	B,C>A
	43-54 ay	25	1,92	0,28			
	55-66 ay	38	1,84	0,44			
18. Dersin son bir-iki dakikası yüz ifadesi nasıl oluyor?	36-42 ay	24	1,71	0,62	2,65	0,076	
	43-54 ay	25	1,88	0,33			
	55-66 ay	38	1,95	0,23			
19. Derse geldiğinde yüz ifadesi hangisi oluyor?	36-42 ay	24	1,75	0,61	0,87	0,421	
	43-54 ay	25	1,80	0,41			
	55-66 ay	38	1,89	0,31			
20. Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılıyor mu?	36-42 ay	24	1,58	0,72	10,71	0,000	B,C>A
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
21. Belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı?	36-42 ay	24	1,08	0,78	16,22	0,000	B,C>A
	43-54 ay	25	1,92	0,28			
	55-66 ay	38	1,74	0,50			
22. Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor mu?	36-42 ay	24	1,79	0,51	2,49	0,089	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	1,95	0,32			
23. Dans dersi için belirlenen bale kıyafetini/eşofmanını giyiyor mu? (İsteyerek)	36-42 ay	24	1,67	0,56	1,53	0,222	
	43-54 ay	25	1,52	0,59			
	55-66 ay	38	1,76	0,49			
25. Ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebiliyor mu?	36-42 ay	24	1,42	0,72	4,67	0,012	B,C>A
	43-54 ay	25	1,60	0,58			
	55-66 ay	38	1,84	0,37			
26. Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istiyor mu?	36-42 ay	24	1,58	0,58	5,48	0,006	B,C>A
	43-54 ay	25	1,84	0,47			
	55-66 ay	38	1,95	0,23			
27. Yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabiliyor mu?	36-42 ay	24	1,33	0,70	3,78	0,027	B,C>A
	43-54 ay	25	1,60	0,50			
	55-66 ay	38	1,74	0,50			
TOPLAM	36-42 ay	24	29,42	8,98	11,56	0,000	B,C>A
	43-54 ay	25	35,40	4,46			
	55-66 ay	38	36,53	3,81			

Çizelge 4.4'e göre Birinci dönemde 43-54 yaş ve 55-66 yaş grubu çocukların derse isteyerek katılımı, söylenen yönergeyi alabilmesi, vücudunu yaşıtlarına uygun kullanabilmesi, serbest dans etkinliğine katılımı, ilgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabilmesi, ders öncesi girişte sohbete katılımı, derste haricen yönerge tekrarına gerek kalmaması, hem bireysel hem birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi tercihi, dans süresince arkadaşlarıyla olumlu iletişim, sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılımı, belirlenen kurallara uyum gösterme, ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebilmesi, dans öğretmenine dokunmak/sarılmak istemesi, yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabilme konusundaki gelişimleri, 36-42 yaş grubu çocukların gelişimlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Birinci dönemde 43-54 yaş ve 55-66 yaş grubu çocukların psikolojik ve sosyal gelişime ilişkin toplam gelişim puanları, 36-42 yaş grubu çocukların toplam gelişim puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Birinci dönemde çocukların sosyal gelişim, psikomotor gelişim, dersin son bir-iki dakikasında yüz ifadesindeki mutluluk, derse geldiğinde yüz ifadesindeki mutluluk, ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışma, dans dersi için belirlenen kıyafetleri isteyerek giyme konusundaki gelişimlerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edildi ($p>0,05$).

4.2.2. Kontrol Listesinin 2. Dönem Uygulaması (İlk Dersten Yedi Ay Sonra)

Kontrol Listesi'nin 5-27. soruları arasındaki 23 sorusunun İkinci Dönem sonunda, yani ilk dersten yedi ay sonra uygulanmasıyla elde edilen ikinci gözlem verileri öğrencilerin en iyi gelişim durumunda oldukları maddeden en az gelişim gösterdikleri maddeye doğru olmak üzere Çizelge 4.5'de sıralanmıştır.

Çizelge 4.5: Kontrol Listesinin İkinci Dönem Uygulamasına İlişkin Bulgular

Kontrol Listesi Maddeleri	Şıklar	n	%
22. Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor mu?	A	87	100,0%
	B	0	0,0%
	C	0	0,0%
5. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemlediği sosyal gelişimi?	A	86	98,9%
	B	1	1,1%
	C	0	0,0%
7. Derse isteyerek katılıyor mu?	A	86	98,9%
	B	1	1,1%
	C	0	0,0%
9. Vücudunu yaşıtlarına uygun kullanabiliyor mu?	A	86	98,9%
	B	1	1,1%
	C	0	0,0%

Çizelge 4.5 (devamı)

Kontrol Listesi Maddeleri	Şıklar	n	%
18. Dersin son bir-iki dakikası yüz ifadesi nasıl oluyor?	A	86	98,9%
	B	1	1,1%
	C	0	0,0%
20. Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılıyor mu?	A	86	98,9%
	B	1	1,1%
	C	0	0,0%
26. Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istiyor mu?	A	86	98,9%
	B	1	1,1%
	C	0	0,0%
10. Serbest dans etkinliğine katılıyor mu?	A	85	97,7%
	B	2	2,3%
	C	0	0,0%
15. Bireysel dans etmekten mi, birlikte(işbirlikçi) dans etmeyi mi tercih ediyor?	A	85	97,7%
	B	1	1,1%
	C	1	1,1%
19. Derse geldiğinde yüz ifadesi hangisi oluyor?	A	85	97,7%
	B	1	1,1%
	C	1	1,1%
23. Dans dersi için belirlenen bale kıyafetini/eşofmanını giyiyor mu? (İsteyerek)	A	82	94,3%
	B	5	5,7%
	C	0	0,0%
8. Söylenilen yönergeyi alabiliyor mu?	A	81	93,1%
	B	5	5,7%
	C	1	1,1%
16. Dans süresince arkadaşlarıyla iletişimi olumlu mu?	A	80	92,0%
	B	6	6,9%
	C	1	1,1%
25. Ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebiliyor mu?	A	80	92,0%
	B	5	5,7%
	C	2	2,3%
12. Ders öncesi girişte sohbete katılıyor mu?	A	79	90,8%
	B	7	8,0%
	C	1	1,1%
6. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği psikomotor gelişimi nasıl?	A	75	86,2%
	B	12	13,8%
	C	0	0,0%
14. Derste haricen yönerge tekrarlamak gerekiyor mu?	A	69	79,3%
	B	14	16,1%
	C	4	4,6%
27. Yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabiliyor mu?	A	69	79,3%
	B	16	18,4%
	C	2	2,3%
13. Dans ederken hangi tür müziklerle dans etmeyi tercih ediyor?	A	67	77,0%
	B	15	17,2%
	C	5	5,7%
21. Belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı?	A	66	75,9%
	B	21	24,1%
	C	0	0,0%
11. İlgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabiliyor mu?	A	61	70,1%
	B	24	27,6%
	C	2	2,3%
17. Müzik enstrümanlarından hangisini çalmayı tercih ediyor?	A	59	67,8%
	B	28	32,2%
	C	0	0,0%
24. İleride hangi mesleği seçeceğini söylüyor?	A	39	44,8%
	B	23	26,4%
	C	25	28,7%

Çizelge 4.5'e göre 3-6 yaş dans eğitimi alan çocukların ilk dersten 7 ay sonra (2.Dönem sonunda); Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışmada (n=87; %100,0), aileleri tarafından ders sonrasında gözlemlenen psikomotor gelişimlerinde (n=86; %98,9), Derse isteyerek katılmada (n=86; %98,9), Vücudunu yaşitlarına uygun kullanmada (n=86; %98,9), Dersin son bir-iki dakikası mutlu bir yüz ifadesine sahip olmada (n=86; %98,9), Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılmada (n=86; %98,9), Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istemede (n=86; %98,9), Serbest dans etkinliğine katılmada (n=85; %97,7), hem bireysel hem birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi tercih etmede (n=85; %97,7) ve derse geldiğinde mutlu bir yüz ifadesine sahip olmada (n=85; %97,7) en yüksek gelişimi (%95'in üzerinde) gösterdikleri görülmektedir.

Bunun dışında, öğrencideki bir gelişim durumundan ziyade öğrencinin yaptığı bir seçimi gösteren 13., 17. ve 24. maddelere bakıldığında; öğrencilerin %77'sinin (n=67) Dans ederken çocuklara yönelik hazırlanmış müzikler ve klasik müzik (Arp, Zil, Orff materyalleri) türleriyle dans etmeyi tercih ettikleri; %67,8'inin (n=59) Müzik enstrümanlarından tuşlu ve yaylı çalgıları çalmayı tercih ettikleri; %44,8'inin (n=39) ise ileride dansçı, balerin ve/veya müzisyen olmayı istedikleri görülmektedir.

Çizelge 4.6: Çocukların ikinci dönemdeki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları X

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
5. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği sosyal gelişimi?	Kız	47	2,00	0,00	1,09	0,281
	Erkek	40	1,98	0,16		
6. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği psikomotor gelişimi nasıl?	Kız	47	1,87	0,34	0,30	0,767
	Erkek	40	1,85	0,36		
7. Derse isteyerek katılıyor mu?	Kız	47	1,98	0,15	-0,92	0,359
	Erkek	40	2,00	0,00		
8. Söylenilen yönergeyi alabiliyor mu?	Kız	47	1,87	0,40	-1,54	0,128
	Erkek	40	1,98	0,16		
9. Vücudunu yaşitlarına uygun kullanabiliyor mu?	Kız	47	1,98	0,15	-0,92	0,359
	Erkek	40	2,00	0,00		
10. Serbest dans etkinliğine katılıyor mu?	Kız	47	1,96	0,20	-1,32	0,191
	Erkek	40	2,00	0,00		
11. İlgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabiliyor mu?	Kız	47	1,74	0,49	1,31	0,195
	Erkek	40	1,60	0,55		
12. Ders öncesi girişte sohbete katılıyor mu?	Kız	47	1,83	0,43	-2,01	0,048
	Erkek	40	1,98	0,16		
14. Derste haricen yönerge tekrarlamak gerekiyor mu?	Kız	47	1,74	0,57	-0,05	0,963
	Erkek	40	1,75	0,49		
15. Bireysel dans etmekten mi, birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi mi tercih ediyor?	Kız	47	1,98	0,15	0,56	0,579
	Erkek	40	1,95	0,32		
16. Dans süresince arkadaşlarıyla iletişimi olumlu mu?	Kız	47	1,94	0,25	0,87	0,389
	Erkek	40	1,88	0,40		

Çizelge 4.6 (devamı)

	Cinsiyet					
		N	\bar{X}	SS	t	p
18. Dersin son bir-iki dakikası yüz ifadesi nasıl oluyor?	Kız	47	1,98	0,15	-0,92	0,359
	Erkek	40	2,00	0,00		
19. Derse geldiğinde yüz ifadesi hangisi oluyor?	Kız	47	1,94	0,32	-1,25	0,216
	Erkek	40	2,00	0,00		
20. Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılıyor mu?	Kız	47	1,98	0,15	-0,92	0,359
	Erkek	40	2,00	0,00		
21. Belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı?	Kız	47	1,83	0,38	1,69	0,095
	Erkek	40	1,68	0,47		
22. Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor mu?	Kız	47	2,00	0,00	-	-
	Erkek	40	2,00	0,00		
23. Dans dersi için belirlenen bale kıyafetini/eşofmanını giyiyor mu? (İsteyerek)	Kız	47	1,91	0,28	-1,20	0,235
	Erkek	40	1,98	0,16		
25. Ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebiliyor mu?	Kız	47	1,85	0,42	-1,23	0,222
	Erkek	40	1,95	0,32		
26. Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istiyor mu?	Kız	47	1,98	0,15	-0,92	0,359
	Erkek	40	2,00	0,00		
27. Yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabiliyor mu?	Kız	47	1,74	0,49	-0,54	0,591
	Erkek	40	1,80	0,46		
TOPLAM	Kız	47	38,11	3,48	-0,36	0,722
	Erkek	40	38,35	2,78		

Çizelge 4.6'ya göre İkinci dönem sonunda erkek çocukların ders öncesi girişte sohbete katılmada gösterdikleri gelişim, bu konuda kız çocukların gösterdiği gelişimden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < 0,05$). Bu gelişim, birinci dönemde de erkek çocuklarda anlamlı düzeyde daha yüksekti.

İkinci dönem sonunda diğer beceri gelişimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edildi ($p > 0,05$).

Çizelge 4.7: Çocukların ikinci dönemdeki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları

	Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
5. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemlediği sosyal gelişimi?	36-42 ay	24	2,00	0,00	0,64	0,530	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	1,97	0,16			
6. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemlediği psikomotor gelişimi nasıl?	36-42 ay	24	1,71	0,46	3,77	0,027	B,C>A
	43-54 ay	25	1,88	0,33			
	55-66 ay	38	1,95	0,23			
7. Derse isteyerek katılıyor mu?	36-42 ay	24	1,96	0,20	1,32	0,272	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
8. Söylenilen yönergeyi alabiliyor mu?	36-42 ay	24	1,75	0,53	5,41	0,006	B,C>A
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	1,97	0,16			
9. Vücudunu yaşlılarına uygun kullanabiliyor mu?	36-42 ay	24	1,96	0,20	1,32	0,272	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			

Çizelge 4.7 (devamı)

	Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
10. Serbest dans etkinliğine katılıyor mu?	36-42 ay	24	1,92	0,28	2,76	0,069	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
11. İlgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabiliyor mu?	36-42 ay	24	1,42	0,65	4,64	0,012	B,C>A
	43-54 ay	25	1,80	0,41			
	55-66 ay	38	1,76	0,43			
12. Ders öncesi girişte sohbete katılıyor mu?	36-42 ay	24	1,75	0,53	3,21	0,045	B,C>A
	43-54 ay	25	1,96	0,20			
	55-66 ay	38	1,95	0,23			
14. Derste haricen yönerge tekrarlamak gerekiyor mu?	36-42 ay	24	1,54	0,78	3,28	0,043	B,C>A
	43-54 ay	25	1,92	0,28			
	55-66 ay	38	1,76	0,43			
15. Bireysel dans etmekten mi, birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi mi tercih ediyor?	36-42 ay	24	1,88	0,45	2,47	0,091	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
16. Dans süresince arkadaşlarıyla iletişimi olumlu mu?	36-42 ay	24	1,75	0,53	4,14	0,019	B,C>A
	43-54 ay	25	1,96	0,20			
	55-66 ay	38	1,97	0,16			
18. Dersin son bir-iki dakikası yüz ifadesi nasıl oluyor?	36-42 ay	24	1,96	0,20	1,32	0,272	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
19. Derse geldiğinde yüz ifadesi hangisi oluyor?	36-42 ay	24	1,88	0,45	2,47	0,091	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
20. Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılıyor mu?	36-42 ay	24	1,96	0,20	1,32	0,272	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
21. Belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı?	36-42 ay	24	1,54	0,51	4,76	0,011	B,C>A
	43-54 ay	25	1,88	0,33			
	55-66 ay	38	1,82	0,39			
22. Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor mu?	36-42 ay	24	2,00	0,00	.	.	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
23. Dans dersi için belirlenen bale kıyafetini/eşofmanını giyiyor mu? (İsteyerek)	36-42 ay	24	1,88	0,34	2,33	0,104	
	43-54 ay	25	1,92	0,28			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
25. Ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebiliyor mu?	36-42 ay	24	1,71	0,62	4,54	0,013	B,C>A
	43-54 ay	25	1,96	0,20			
	55-66 ay	38	1,97	0,16			
26. Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istiyor mu?	36-42 ay	24	1,96	0,20	1,32	0,272	
	43-54 ay	25	2,00	0,00			
	55-66 ay	38	2,00	0,00			
27. Yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabiliyor mu?	36-42 ay	24	1,63	0,65	1,63	0,202	
	43-54 ay	25	1,80	0,41			
	55-66 ay	38	1,84	0,37			
TOPLAM	36-42 ay	24	36,13	5,11	8,56	0,000	B,C>A
	43-54 ay	25	39,08	1,32			
	55-66 ay	38	38,97	1,38			

Çizelge 4.7'ye göre İkinci dönem sonunda 43-54 yaş ve 55-66 yaş grubu çocukların psikomotor gelişimi, söylenen yönergeyi alabilmesi, ilgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabilmesi, ders öncesi girişte sohbete katılımı, derste haricen yönerge tekrarlamaya gerek duyulması, dans süresince arkadaşlarıyla olumlu iletişim,

belirlenen kurallara uyum gösterme, ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebilme gelişimleri, 36-42 yaş grubu çocukların gelişimlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). İkinci dönem sonunda 43-54 yaş ve 55-66 yaş grubu çocukların psikolojik ve sosyal gelişime ilişkin toplam gelişim puanları, 36-42 yaş grubu çocukların toplam gelişim puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

İkinci dönem sonunda çocukların sosyal gelişim, derse isteyerek katılımı, vücudunu yaşlılarına uygun kullanabilmesi, serbest dans etkinliklerine katılım, birlikte dans etme tercihi, dersin son bir-iki dakikasında yüz ifadesindeki mutluluk, derse geldiğinde yüz ifadesindeki mutluluk, sınıf içerisinde bireysel dans etkinliklerine katılım, ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışma, dans dersi için belirlenen kıyafetleri isteyerek giyme, dans öğretmenine dokunma/sarılmaya isteği, yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabilme konularındaki gelişimlerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edildi ($p>0,05$).

4.2.3. Kontrol Listesinin 1. ve 2. Dönem Uygulamasına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Çocuklardaki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimi belirleyebilmek amacıyla Kontrol Listesi'nin birinci ve ikinci dönem uygulamaları sonucunda elde edilen bulguların karşılaştırması Çizelge 4.8'de verilmiştir.

Çizelge 4.8: Çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin dönemlere göre karşılaştırılmasına ait eşleştirilmiş t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
5. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği sosyal gelişimi?	Birinci	87	1,68	0,49	-5,64	0,000
	İkinci	87	1,99	0,11		
6. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemediği psikomotor gelişimi nasıl?	Birinci	87	1,41	0,71	-5,51	0,000
	İkinci	87	1,86	0,35		
7. Derse isteyerek katılıyor mu?	Birinci	87	1,85	0,42	-3,40	0,001
	İkinci	87	1,99	0,11		
8. Söylenilen yönergeyi alabiliyor mu?	Birinci	87	1,68	0,56	-4,10	0,000
	İkinci	87	1,92	0,31		
9. Vücudunu yaşlılarına uygun kullanabiliyor mu?	Birinci	87	1,93	0,30	-1,68	0,096
	İkinci	87	1,99	0,11		
10. Serbest dans etkinliğine katılıyor mu?	Birinci	87	1,86	0,44	-2,58	0,012
	İkinci	87	1,98	0,15		
11. İlgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabiliyor mu?	Birinci	87	1,38	0,67	-4,70	0,000
	İkinci	87	1,68	0,52		
12. Ders öncesi girişte sohbete katılıyor mu?	Birinci	87	1,62	0,58	-5,16	0,000
	İkinci	87	1,90	0,34		
14. Derste haricen yönerge tekrarlamak gerekiyor mu?	Birinci	87	1,44	0,69	-5,20	0,000
	İkinci	87	1,75	0,53		
15. Bireysel dans etmekten mi, birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi mi tercih ediyor?	Birinci	87	1,80	0,52	-2,98	0,004
	İkinci	87	1,97	0,24		

Çizelge 4.8 (devamı)

	Dönemler		N	\bar{X}	SS	t	p
	Birinci	İkinci					
16. Dans süresince arkadaşlarıyla iletişimi olumlu mu?	Birinci	İkinci	87	1,76	0,53	-3,13	0,002
18. Dersin son bir-iki dakikası yüz ifadesi nasıl oluyor?	Birinci	İkinci	87	1,86	0,41	-3,21	0,002
19. Derse geldiğinde yüz ifadesi hangisi oluyor?	Birinci	İkinci	87	1,83	0,44	-3,40	0,001
20. Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılıyor mu?	Birinci	İkinci	87	1,89	0,42	-2,58	0,012
21. Belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı?	Birinci	İkinci	87	1,61	0,64	-2,82	0,006
22. Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor mu?	Birinci	İkinci	87	1,92	0,35	-2,15	0,034
23. Dans dersi için belirlenen bale kıyafetini/eşofmanını giyiyor mu? (İsteyerek)	Birinci	İkinci	87	1,67	0,54	-4,40	0,000
25. Ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebiliyor mu?	Birinci	İkinci	87	1,66	0,57	-4,93	0,000
26. Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istiyor mu?	Birinci	İkinci	87	1,82	0,45	-3,68	0,000
27. Yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabiliyor mu?	Birinci	İkinci	87	1,59	0,58	-3,85	0,000
TOPLAM	Birinci	İkinci	87	34,24	6,53	-8,06	0,000
			87	38,22	3,16		

Çocukların ikinci dönemindeki sosyal gelişimi, psikomotor gelişimi, derse isteyerek katılımı, söylenen yönergeyi alabilmesi, serbest dans etkinliğine katılımı, ilgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabilmesi, ders öncesi girişte sohbete katılımı, derste haricen yönerge tekrarına gerek kalmaması, hem bireysel hem birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi tercihi, dans süresince arkadaşlarıyla olumlu iletişimi, dersin son bir-iki dakikası mutlu yüz ifadesinin olması, derse geldiğinde yüz ifadesinin mutlu olması, sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılımı, belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı, ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışması, dans dersi için belirlenen kıyafetini isteyerek giymesi, ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebilmesi, dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istemesi, yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabilmesi gelişim puanları birinci dönemdeki puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < 0,05$).

Buna göre; 3-6 yaş arası çocukların, dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans dersleri, çocukların (vücudunu yaşlılarına uygun kullanabilmesi hariç) motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırmaktadır.

Çizelge 4.9: Çocukların dans ederken tercih ettikleri müzik türlerine göre dağılımı

Dans ederken tercih edilen müzik türü	Birinci Dönem		İkinci Dönem		X ²	p
	n	%	n	%		
Çocuklara yönelik müzikler ve klasik müzikler	59	67,8	67	77,0	1,84	0,398
Klasik müzikler ve vürmalı çalgılarla müzikler	21	24,1	15	17,2		
Vürmalı ve bass sesi yüksek müzikler	7	8,0	5	5,7		

Birinci dönemde (%67,8) ve ikinci dönem sonunda (%77,0) çocukların dans ederken çoğunlukla tercih ettiği müzik türü çocuklara yönelik müzikler ve klasik müziklerdir (Arp, Zil, Orff materyalleri gibi). Ancak birinci ve ikinci dönem sonunda çocukların dans ederken tercih ettikleri müzik türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($p>0,05$).

Çizelge 4.10: Çocukların çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanlarına göre dağılımı

Çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanı	Birinci Dönem		İkinci Dönem		X ²	p
	n	%	n	%		
Tuşlu ve yaylı çalgılar	54	62,1	59	67,8	7,30	0,026
Tuşlu, yaylı ve vürmalı çalgılar	26	29,9	28	32,2		
Vürmalı ve üflelemeli çalgılar	7	8,0	0	0,0		

Birinci dönemde çocukların %62,1'i tuşlu ve yaylı çalgıları tercih ederken ikinci dönem sonunda bu oran %67,8'e yükselmiştir. Benzer şekilde tuşlu, yaylı ve vürmalı çalgılar tercihi de ilk dönem sonunda %29,9 iken ikinci dönem sonunda %32,2'ye yükselmiştir. Ancak ilk dönem sonunda çocukların %8'i vürmalı ve üflelemeli çalgıları tercih ederken ikinci dönem sonunda hiçbirinin (%0,0) vürmalı ve üflelemeli çalgıları tercih etmediği görülmüştür. Çocukların çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanı dönemlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Çizelge 4.11: Çocukların ilerideki meslek tercihine göre dağılımı

İleride hangi mesleği tercih edecek?	Birinci Dönem		İkinci Dönem		X ²	p
	n	%	n	%		
Dansçı, balerin, müzisyen olmak.	23	26,4	39	44,8	6,60	0,037
Bazen dansçı, balerin, müzisyen olmak bazense farklı meslek grupları.	28	32,2	23	26,4		
Farklı meslek gruplarını tercih edeceğini söylüyor.	36	41,4	25	28,7		

Birinci dönemde çocukların %26,4'ü ileride dansçı, balerin ve müzisyen olmayı isterken ikinci dönem sonunda bu oran %44,8'e yükselmiştir. Farklı meslek gruplarını tercih edeceğini söyleyenlerin oranı birinci dönemde %41,4 iken ikinci

dönem sonunda %28,7'ye gerilemiştir. Çocukların ilerideki meslek tercihlerindeki değişim, dönemlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$).



5. TARTIŞMA VE YORUM

3-6 yaş arası çocuklara uygulanan dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans derslerinin, çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimini etkileyip etkilemediğini belirlemek üzere yapılan bu araştırmaya katılan 87 çocuğun %54'ü kız, %43,7'si 55-66 ay yaş grubunda, %60,9'u daha önce aynı okulda eğitim görmemiş, %59,8'i daha önce dans/bale dersi almamıştır (Çizelge 4.1).

Birinci dönem sonunda öğrencilerin çoğu; Çocuklara yönelik hazırlanmış müzikler ve klasik müzik (Arp, Zil, Orff materyalleri) türleriyle dans etmeyi (%67,8; n=59); Müzik enstrümanlarından tuşlu ve yaylı çalgıları çalmayı (%62,1; n=54) tercih ettiklerini ve tamamen dansçılık, balerinlik, müzisyenlik dışındaki diğer meslekleri seçeceklerini (%41,4; n=36) belirtmişlerken; İkinci dönem sonunda dans ederken tercih ettikleri müzik türü ve çalmayı tercih ettikleri enstrüman türünün değişmeyerek artış gösterdiği (sırasıyla %77; n=67 ve %67,8; n=59), ancak ilerideki meslek tercihlerinin değişerek dansçılık, balerinlik ve/veya müzisyenliğe döndüğü (%44,8; n=39) görülmüştür (Çizelge 4.2 ve 4.5). Çocuklar, dans ederken tercih ettikleri müzik türü haricinde, Çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanı ve ileride seçecekleri meslek yönünden birinci ve ikinci dönemde gösterdikleri farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($X^2=7,30$; $p=0,026$) (Çizelge 4.9, 4.10 ve 4.11). Özellikle çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanı yönünden İkinci dönem sonunda çocukların üflemeli çalgılardan tamamen uzaklaşarak tuşlu, yaylı ve vurmali çalgılara, özellikle de tuşlu ve yaylı çalgılara yönelmesi dikkati çekmektedir. 3-6 yaş çocukların zaman geçtikçe üflemeli çalgılardan tamamen, vurmali çalgılardan da kısmen uzaklaşmaları üflemeli çalgıların nefes kontrolü gerektirmesi, vurmali çalgıların da sürekli fiziksel güç (gelişmiş kas) gerektirmesi nedeniyle henüz fiziksel gelişimlerinin başında olan 3-6 yaş çocuklara daha zor gelmesiyle açıklanabilir.

Birinci ve İkinci dönem gelişim puanları karşılaştırıldığında; 3-6 yaş arası çocuklarda, dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans derslerinin, çocukların (vücudunu yaşlılarına uygun kullanabilmesi hariç) motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde

arttırdığı görülmektedir ($p<0,05$) (Çizelge 4.8). Yaş gruplarına göre işlenen dans dersleri çocukların daha sosyal olmalarını, psikomotor becerilerinin artmasını, derse isteyerek katılmalarını, söylenen yönergeyi daha hızlı alabilmelerini, serbest dans etkinliğine daha fazla katılmalarını, ilgilerini ders süresi boyunca (25 dk.) daha aktif tutabilmelerini, ders öncesi girişte sohbete daha fazla katılmalarını, derste haricen yönerge tekrarına gerek kalmamasını, hem bireysel hem de birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi daha fazla tercih etmelerini, dans süresince arkadaşlarıyla daha olumlu iletişim kurmalarını, derse geldiklerinde ve ders bittiğinde daha mutlu bir yüz ifadesine sahip olmalarını, sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine daha fazla katılmalarını, belirlenen kurallara daha uyumlu olmalarını, ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya daha fazla çalışmalarını, dans dersi için belirlenen kıyafetlerini daha fazla isteyerek giymelerini, ders sırasında söylemek istediklerini daha rahat dile getirebilmelerini, dans öğretmenine daha fazla dokunmak/sarılmak istemelerini, yapılan hareketleri ve koreografiyi daha kolay akıllarında tutabilmelerini sağlamaktadır. Toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişim puanı yönünden de çocukların ikinci dönem gösterdikleri gelişim Birinci dönem sonundaki gelişimden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Araştırmamızda elde edilen bu bulguların literatürdeki çalışmalarda bildirilen; dans ve hareket terapisinin duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal uyumu arttırdığı, kişiyi daha özgür kıldığı (Sudak, 2012), dans terapisinin kişisel gelişimi desteklediği, duygusal boşluğu doldurmaya yardımcı olduğu, öğrenme bozukluklarını gidermeye yardımcı olduğu, fiziksel ve da zihinsel gelişime yardımcı olduğu (Güney, 2013), müzik terapinin sosyal, motor veya dilsel becerilerin gelişimine, uygunsuz davranışların engellenmesine yardımcı olduğu (Alley, 1979), müzik terapinin fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel ihtiyaçları karşılamaya yardımcı olduğu, iletişim ve ilişki kurmayı kolaylaştırdığı (AMTA, 2001; Parama Müzik Terapi Derneği, t.y.), drama terapinin duyguları ifade etme ve keşfetmede, hayal gücü ve yaratıcılığı arttırmada, özgüven ve sosyal ilişki kurma becerilerini geliştirmede yardımcı olduğu (Çekmeköy Yaratıcı Sanat Atölyesi, t.y.), oyun ve hareket terapisinin çocukların gelişimlerini tamamlamalarına, sosyal uyumlarını arttırmaya yardımcı olduğu, diğer yandan hayali çizilen nesnelere yakalama gibi sanal oyunların yaşla geliştiği (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013) yönündeki bilgilerle desteklendiği görülmektedir.

Çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; Birinci dönemde erkek çocukların derse girişte sohbete katılma, ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebilme, dans öğretmenine dokunmak/sarılmak istemede erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdikleri; İkinci dönem sonunda ise sadece ders öncesi girişte sohbete katılmada erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdikleri görülmektedir ($p<0,05$) (Çizelge 4.3 ve 4.6). Ancak toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişim puan ortalamalarına bakıldığında; Birinci dönemde de İkinci dönemde de cinsiyete göre farklılıklar anlamlı düzeyde değildir ($p>0,05$) Toplumsal olarak erkek çocukların daha gürültülü, kaba ve sert oyun ve becerilerinin, kız çocuklarının ise daha nazik, hassas ve estetik düzeyi yüksek oyun ve becerilerinin desteklenmesi, dolayısıyla erkek çocukların kızlardan daha çok şiddet ve saldırganlığa eğilimli olması (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013), küçük yaşta erkek çocukların daha girişken, kız çocuklarının ise daha çekingen bir tavır sergilemelerine yol açabilir. Araştırmamızda hem Birinci hem de İkinci dönemde erkek çocukların kız çocuklara göre ders öncesi girişte sohbete katılma oranlarının daha yüksek olması, Birinci dönemde erkek çocukların ders sırasında söylemek istediklerini daha rahat dile getirebilmeleri ve dans öğretmenine dokunmak/sarılmak istemeleri de bu durumdan kaynaklanabilir. Ancak günümüzde birçok alanda erkek ve kız şeklindeki cinsiyetçi ayırım halen varlığını sürdürse de geçmiştekine göre azalmıştır, hatta gelişmiş toplumlarda oldukça düşüktür. Dolayısıyla araştırmamızda Birinci dönem sonunda incelenen 20 maddeden sadece 3'ünde, İkinci Dönem ise sadece 1'inde kız ve erkek çocuklar arasında gelişim farklılığı görülmesi de cinsiyet farklılığının etkisinin oldukça azaldığının göstergesidir.

Çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; 43-54 yaş ve 55-66 yaş grubu çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişim yönünden 36-42 yaş grubu çocuklardan daha fazla gelişim gösterdikleri görülmektedir ($p<0,05$) (Çizelge 4.4 ve 4.7). 43-54 yaş ve 55-66 yaş grubu çocuklar; Birinci dönem sonunda incelenen 20 maddenin 14'ünde, İkinci dönem sonunda 20 maddenin 8'inde, her iki dönemde ise 20 maddenin 7'sinde, 36-42 yaş grubu çocuklara göre daha fazla gelişim göstermiştir ($p<0,05$). Yaş gruplarına göre her iki dönemde de anlamlı düzeyde farklılık gösteren maddelere göre; 3-6 yaş arası çocuklar için dans terapi

yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans derslerinde 43-54 yaş ve 55-66 yaş grubu çocuklar 36-42 yaş grubu çocuklara göre Söylenilen yönergeyi daha iyi alabilmekte, İlgilerini ders süresi boyunca (25 dk.) daha aktif tutabilmekte, Ders öncesi girişte sohbete daha fazla katılmakta, Derste haricen yönerge tekrarlanmasına gerek duymamakta, Dans süresince arkadaşlarıyla daha olumlu iletişim kurmakta, Belirlenen kurallara daha fazla uyum göstermekte ve Ders sırasında söylemek istediklerini daha rahat dile getirebilmektedirler ($p<0,05$). Elbette ki bu farklılıklarda yaşla birlikte fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal gelişimin artmasının etkisi de bulunmaktadır. Ancak bu farklılıkların temsil ettiği konsantrasyon, katılım, zeka, iletişime açıklık, kurallara uyum ve özgüvenin özellikle 43-66 yaş gurubunda 36-42 yaş grubu çocuklara göre daha gelişmiş olmasında; çocukların okul öncesi çağda yalnız oynama eğiliminden (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013), çok küçük yaşlarda işbirlikçi oynama eğilimlerinin gelişmemiş olmasından (Piaget, 1932), 36-42 yaş gurubundaki çocukların okul öncesi eğitime çoğunlukla yeni başlamış olmaları nedeniyle yeni girdikleri ve yabancı oldukları ortamlarda utanma, korku ve endişe duyarak etkinlik ve derslere daha az katılma, daha az işbirlikçi olmalarından, 36 aylık çocukların en fazla üç kişiden oluşan gruplarla oynayabilmesi ve onlarla da uzun süre oynayamamasından, 36-42 yaş çocukların ders boyunca ilgilerinin aktif tutulabilmesi için öğretmen yönergesi ve hatırlatmalarına daha fazla ihtiyaç duymalarından (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013) da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

3-6 yaş arası çocuklara uygulanan dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans derslerinin, çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimini etkileyip etkilemediğini belirlemek üzere yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

- Dans dersi alan 3-6 yaş çocuklar her iki dönem sonunda da en çok; Çocuklara yönelik hazırlanmış müzikler ve klasik müzik (Arp, Zil, Orff materyalleri) türleriyle dans etmeyi ve müzik enstrümanlarından tuşlu ve yaylı çalgıları çalmayı tercih etmektedirler (Çizelge 4.2 ve 4.5). Buna göre; dans dersi alma süresi arttıkça çocukların özellikle çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanı yönünden üflemeli çalgılardan tamamen uzaklaşarak tuşlu, yaylı ve vurmali çalgılara, özellikle de tuşlu ve yaylı çalgılara yöneldikleri görülmektedir.
- Birinci dönem sonunda öğrencilerin çoğu; tamamen dansçılık, balerinlik, müzisyenlik dışındaki diğer meslekleri seçeceklerini belirtmişlerken (Çizelge 4.2); İkinci dönem sonunda ilerideki meslek tercihlerini değiştirerek dansçı, balerin ve/veya müzisyen olmak istediklerini belirtmişlerdir (Çizelge 4.5).
- 3-6 yaş arası çocuklarda dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans dersleri, çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini arttırmaktadır (Çizelge 4.8).
- Yaş gruplarına göre işlenen dans dersleri çocukların; daha sosyal olmalarını, psikomotor becerilerinin artmasını, derse isteyerek katılmalarını, söylenilen yönergeyi daha hızlı alabilmelerini, serbest dans etkinliğine daha fazla katılmalarını, ilgilerini ders süresi boyunca (25 dk.) daha aktif tutabilmelerini, ders öncesi girişte sohbete daha fazla katılmalarını, derste haricen yönerge tekrarına gerek kalmamasını, hem bireysel hem de birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi daha fazla tercih etmelerini, dans süresince arkadaşlarıyla daha olumlu iletişim kurmalarını, derse geldiklerinde ve ders bittiğinde daha mutlu bir yüz ifadesine sahip olmalarını, sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine daha fazla katılmalarını, belirlenen kurallara daha uyumlu olmalarını, ders

sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya daha fazla çalışmalarını, dans dersi için belirlenen kıyafetlerini daha fazla isteyerek giymelerini, ders sırasında söylemek istediklerini daha rahat dile getirebilmelerini, dans öğretmenine daha fazla dokunmak/sarılmak istemelerini, yapılan hareketleri ve koreografiyi daha kolay akıllarında tutabilmelerini sağlamaktadır (Çizelge 4.8).

- Çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimleri, cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Ancak Birinci dönemde erkek çocukların derse girişte sohbete katılma, ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebilme, dans öğretmenine dokunmak/sarılmak istemede erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdikleri; İkinci dönem sonunda ise sadece ders öncesi girişte sohbete katılmada erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdikleri görülmektedir (Çizelge 4.3 ve 4.6).
- Çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimleri, yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. Buna göre; 43-54 yaş ve 55-66 yaş grubu çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimleri 36-42 yaş grubu çocuklara göre daha fazladır. 3-6 yaş arası çocuklar için dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans derslerinde 43-54 yaş ve 55-66 yaş grubu çocuklar 36-42 yaş grubu çocuklara göre Söylenilen yönergeyi daha iyi alabilmekte, İlgilerini ders süresi boyunca (25 dk.) daha aktif tutabilmekte, Ders öncesi girişte sohbete daha fazla katılmakta, Derste haricen yönerge tekrarlanmasına gerek duymamakta, Dans süresince arkadaşlarıyla daha olumlu iletişim kurmakta, Belirlenen kurallara daha fazla uyum göstermekte ve Ders sırasında söylemek istediklerini daha rahat dile getirebilmektedirler (Çizelge 4.4 ve 4.7).

Bu sonuçlara bağlı olarak ve diğer gözlemlerle elde edilen diğer tespit ve önerilerse şöyle sıralanabilir:

- Kontrol listesine bakıldığında derse isteyerek katılanların sayısının İkinci dönemde (Ort.=1,99±0,11) Birinci döneme (Ort.=1,85±0,42) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir ($t=-3,40$; $p=0,001$) (Çizelge 4.8). Derse ve öğretmene adapte olmak, diğer arkadaşlarına alışmak biraz zaman alabilmektedir, özellikle 36-42 hafta arasında olan öğrenciler için derse Birinci dönemde isteyerek katılma oranı döneme (Ort.=1,54±0,51)

istatistiksel olarak 43-66 ay öğrenci gruplarına göre (43-54 ay için Ort.=1,96±0,20 ve 55-66 ay için Ort.=1,97±0,16) anlamlı düzeyde daha düşüktür (Çizelge 4.4). Öğrencilere biraz daha ilk dönemlerde şans verilerek kişilik özelliklerinin tanınmaya çalışması gerekmektedir. Ders işlenirken öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması ve dersin içeriğine oyunlar, danslar karıştırarak öğrencilerin daha aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu öğrencilerin ve derslerin verimini de arttıracaktır.

- İlk dönemde 48 öğrenci daha rahat yönerge alabilip tekrarlamak gerekmezken (Ort.=1,44±0,69; Çizelge 4.2) ikinci dönem 69 öğrenciye çıkmıştır (Ort.=1,75±0,53; Çizelge 4.5) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-5,20$; $p=0,000$; Çizelge 4.8). Burada öğrenmenin, yaşın ilerlemesinin de faktörü bulunmaktadır ancak daha çok sık tekrarlanan yönergenin ve daha fazla dans edip, daha uzun süre enstrüman çalmanın öğrencilere verdiği zevk ve özgüven de dersin ilerleyen zamanlarında dikkat seviyelerinin ve algılama güçlerinin artmasında etkindir.
- Birbirinden farklı dans ve melodiler sayesinde beyine daha önceki uyaranlardan farklı uyaranlar gelmekte, beyine gelen sinyallerle kullanılmayan bağlar kullanılmaya başlanmakta ve bu durumda beynin algılaması yeni bilgiler öğrendikçe ve yeni deneyimler kazandıkça artmaktadır. Daha önce dans dersi almış olan çocuklarla, dans dersi almamış bir çocuğun kısa zaman sonra bu durumu eşitleyip ayırt edilmeyecek seviyeye geldiği hatta bazı öğrencilerde aynı okulda eğitim almamış olsalar da aynı okulda eğitim alan öğrencilerden daha çabuk adapte oldukları da görülmektedir. Bu durum 36-42 aylık çocuklarda okula ilk başlama deneyimi olduğu için özellikle anne-babayla olan güçlü bağın etkisi nedeniyle farklılık göstermekte, bu çocukların adaptasyon süreçleri daha uzun sürebilmektedir. Yapılan danslarda, müziklerde bu duruma yönelik ders içerikleri hazırlanması halinde psikolojik kaygılarının giderilmesine daha fazla yardımcı olunabilir. Örneğin okula ilk defa gidecek bir çocuğun dansı canlandırılabilir, anne babasını seven bir hayvan karakteri olup danslarda okula gidip-gelme, sarılma, sarılarak ayrılıp birleşme gibi sevgi ve güven teması işlenebilir.
- Serbest dans çalışmalarına isteyerek katılımın bir süre sonra arttığı görülmektedir (İkinci dönemdeki katılım oranları [$n=85$, %97,7; Ort.=1,98±0,15; Çizelge 4.2] Birinci dönemdekinden [$n=78$, %89,7; Ort.=

1,86±0,44; Çizelge 4.5] anlamlı düzeyde [$t=-2,58$; $p=0,012$; Çizelge 4.8] yüksektir). Bunda öğrencilerin hem kendilerini bedensel hareketlerle, müziklerle ifade edebildiklerini daha fazla fark etmelerinin hem de arkadaşlarının da yaptıkları serbest hareketlerin herkese tarafından alkışlandığını ve eğlendiğini gördüklerinde hata yapma korkularının aza indirgenmiş olmasının payı büyüktür. Daha duygusal olup, duygu dünyasında desteklenmeye biraz daha fazla ihtiyaç duyan öğrencilerin serbest dans etkinliklerine biraz daha geç katıldığı görülmektedir. Bu gibi durumlarda öğrenci zorlanmamalı ve ona zaman tanınmalıdır.

- Arkadaşlarının dans ederken birbirlerine gülmesi, dalga geçmesi gibi özgüven kırıcı noktaların öğretmen ya da danışman tarafından kontrol altında tutulması gerekmektedir; zarar verici ve/veya olumsuz değilse güzel-kötü, kolay-zor, doğru-yanlış ayırt etmeden her hareketten sonra alkışlanıp selam verilmelidir.
- Öğretmen ya da danışmanın çocuklarla sohbet etmesi, birlikte fikirler yürütmesi, yaşadıkları anıları dinlemesi ve özellikle farklı konular üzerinde duygusal yönden hassasiyeti olan çocuklar için o konular ya da yanlış anlaşılmuş bir konunun derste danslarla ve müzik çalışmalarıyla canlandırılması, hem aradaki bağları güçlendirecek hem de onları daha iyi tanımalarına katkı sağlayabilir.
- Enstrüman çalarken biraz daha hareketli çocukların genelde vurmali, üfleli gibi enstrüman seçimleri değişebilirken, daha duygusal yönden içe dönük çocukların ve yüksek sesten rahatsız olanların vurmali enstrümanları kullanmak istemedikleri gözlemlenmiştir. Ancak çocuklara yönelik müziklerle dans etmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Çocukların günden güne değişebilen psikolojik ruh hallerini de yansıtan enstrüman seçimleri 3-6 yaş aralığında değişmektedir. Çocukların duygusal olarak çok çeşitlilik gösteren ihtiyaçlarına orff aletleriyle ya da piyanoyla cevap verilebilir. Saldırganlık içgüdüleri ve vurma, bağırarak konuşma gibi saldırganlık eylemleri müzik enstrümanlarıyla doğru şekilde yönlendirilebilir. Örneğin bağırma, yüksek sesli konuşma eğilimde olan çocukların bağırarak şarkı söyleyebilmesine imkân verilmesi ancak konuşmalarda bu şekilde yüksek sesle konuşulmayacağını söylenmesi; vurma eğilimli bir çocuğa bateri, davul, zilli tef, tef gibi enstrümanlarla çalışmalar yapılarak

rahatlamasının sağlanması, yanlış davranışlarını düzeltmeyi ve içlerindeki potansiyeli doğru yönlendirmeyi sağlayabilir. Ya da çok sessiz konuşan bir çocuğa özgüvenin gelişmesi adına daha yüksek sesle söylenebilecek şarkılarla alıştırmalar yaptırılabilir, bireysel dans koreografileri hazırlanabilir.

- Veli gözlemiyle elde edilen verilerden görüldüğü gibi; dans derslerinden sonra çocukların daha sosyal olduğu ifade edilmiştir ve bu farklılık İkinci dönem sonunda (n=86, Ort.=1,99±0,11; Çizelge 4.5) Birinci dönem sonundakine göre (n=60, Ort.=1,68±0,49; Çizelge 4.2) istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir (t=-5,64; p=0,000; Çizelge 4.8). Danslarda anlaşamayan çocukları ayırmak yerine, birlikte yapabilecekleri koreografiler verilmesi, aynı grupta bir arada olmalarının sağlanması ve uyum gösterebilecekleri ortak noktaların bulunması sosyal hayatlarında daha rahat iletişim kurmalarını sağlanabileceği gibi diğerlerini de sevme, kabul etme eğilimlerinin artmasını da sağlayacağı düşünülmektedir.
- Derslerde hayal dünyasına hitap edilmesi, mutlu olmaları için dersin sonunda hayali şekiller, karakterler, güneş, kalp, kar tanesi gibi nesnelere çizilip hayali süslenerek onlara atılması ve kalplerine yapıştırılmalarının sağlanması gibi bir uygulama hemen hemen her çocuğun çok hoşuna gitmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bu uygulamanın bütün çocuklar için çizilip hayalinin atılması gerekliliğidir. Bu uygulamada hiçbir çocuk dışta kalmamalı, uygulama ceza unsuru olarak kullanılmamalı, eğer o derste uygulanmayacaksa o gün uygulanmayacağı söylenmeli ve kimseye uygulanmamalıdır. Aslında ödül (pozitif uygulama) ve ceza (negative uygulama) uygulamalarının her ikisi de öğrencilerde motivasyonu artırıcı faktörler olarak kullanılmaktadır. Ancak motivasyon arttırmada pozitif uygulamalarının negatif uygulamalarından daha etkili, daha güçlü faktörler olduğu savunulmaktadır (Bentley, 2003, Akt. Akbaba, 2006). Güler (2005) de öğrencilerin motivasyonunu arttırmada öğretmenlerin utandırma, eleştirme, gülünç duruma sokma, küçük düşürme, suçlama, tehdit etme ve cezalandırma gibi davranışlardan kaçınması gerektiğini bildirmiştir.
- Dans dersi için belirlenen kıyafetini isteyerek giyme yönünden kızlarla erkekler arasında ya da yaş grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (Birinci dönem, kızlar için Ort.=1,60±0,61 ve erkekler için Ort.=1,75±0,44; t=-1,33, p=0,188; Çizelge 4.3; İkinci dönem kızlar için

Ort.=1,91±0,28 ve erkekler için Ort.=1,98±0,16; $t=-1,20$, $p=0,235$; Çizelge 4.6). Ancak İkinci dönem sonunda çocuklar ($n=82$, %94,3; Ort.=1,94±0,23; Çizelge 4.5) Birinci döneme göre ($n=61$, %70,1; Ort.=1,67±0,54; Çizelge 4.2) dans dersi kıyafetlerini giymede anlamlı düzeyde daha isteklidirler ($t=-4,40$; $p=0,000$; Çizelge 4.8). Dans derslerine gelirken genelde kız öğrencilerin bale dersinde kıyafetlerini sevdikleri ancak farklı kıyafetler de giymek isteyeceklerinden bazen belirlenen kıyafeti giymek istemedikleri gözlemlenmiştir. Bu durum da araştırmamızda dans kıyafetini isteyerek giyme yönünden cinsiyetler arasında farklılık bulunmamış olmasını açıklamaktadır. Bazı öğrencilerin de çorapları ya da kıyafetlerinin bir yeri rahatsız ettiği için dans kıyafetlerini giymek istemedikleri gözlemlenmiştir. Bu konuda katı bir tavır takınmak yerine daha esnek olunarak yine aynı renklerde farklı çoraplar giyilmesine müsaade edilmesi, çok farklı olmayacak şekilde aynı renklerde bale mayosu ya da tişört giyilmesine daha ılımlı bakılması halinde bu çocukların kıyafetlerini daha severek giyindikleri gözlemlenmiştir.

- Çocukların, ilk üç-dört ayda dans derslerine karşı direnç gösterebildikleri; hem derse katılmak istemedikleri hem de psikolojik olarak direnç gösterdikleri gözlemlenmiştir. Nitekim araştırma verilerinin analizinde de İkinci dönem sonunda çocukların derse katılmada ($n=86$, %98,9; Ort.=1,99±0,11; Çizelge 4.5) ilk dönem sonunda olduğundan ($n=76$, %87,4; Ort.=1,85±0,42; Çizelge 4.2) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla istekli oldukları tespit edilmiştir ($t=-3,40$; $p=0,001$; Çizelge 4.8). Çocukların derse katılıma karşı gösterdikleri direnci azaltmak için zaman içinde hem danışman hem de ailelerin kararlı bir tutum göstererek çocuklara güven duygusu vermeleri önemlidir. Genelde okulların dışında başlanan bale/dans derslerinde 1-2 ay sonra öğrencilerin bir bölümü derse gitmek istemediklerini belirtebilir. Aslında ilk altı ay içerisinde böyle bir dirençle karşılaşılması normal karşılanmalıdır. Süre çocuğa göre değişse de, bazı çocuklar bacakları biraz acıdığı için ve ayrıca bazı hareketleri bazı çocukların yaptığını gördüklerinde bir taraftan kendilerini eksik hissetmeleri diğer yandan o çocukların yaptığı gibi yapabilmeyi istemeleri o çocuklarda bu değişikliğe karşı bir direnç yaratabilir ki bu doğal bir süreçtir. Baledede ve dansta değişen bacak yapısı aslında fizyolojik bozukluk değil, fizyolojik değişimdir.

Balerinler ve dansçuların vücutlarını bu değişime ne kadar çok ve hızlı yaklaştırlarsa, kendilerini hem psikolojik hem fizyolojik olarak o kadar iyi hissedecekleri düşünölmektedir.



KAYNAKLAR

- Abrams B.** (2012). A relationship-based theory of music therapy: Understanding processes and goals as being-together-musically. In Bruscia K. (Ed.), *Readings on music therapy theory* (58–76). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Akbaba, S.** (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13): 343–361. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/download/1021004106/1021003930>.
- Alley, J. M.** (1979). Music in the IEP: Therapy/Education. *Journal of Music Therapy*, 16(3): 111–127. Doi: <https://doi.org/10.1093/jmt/16.3.111>.
- Alvin, J.** (1975). *Music Therapy*. London: John Clare Books.
- Alvin, J.** (1976). *Music for the handicapped child*. London: Oxford University Press.
- Alvin, J.** (1978). *Music therapy for the autistic child*. London: Oxford University Press.
- Ansdell, G.** (2003). Community music therapy: big British balloon or future international trend? In *Community Relationship and Spirit: Continuing the Dialogue and Debate*. London: BSMT Publications
- AMTA** (2001, 1 Şubat). What is music therapy? American Association for Music Therapy. <https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>
- Aydın, B.** (2012). Medical Art Therapy. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler - Current Approaches in Psychiatry*, 4(1): 69. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pskguncel/article/view/5000076346>.
- Bandura, A.** (1971). *Social Learning Theory*. NY: General Learning Press.
- Bandura, A., Ross, D., ve Ross, S.A.** (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal of Social Psychology*, 66(1): 3-11.
- Bentley, J.** (2003). *İnsanlan Motive Etme* (Çev. Onur Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınevi.
- Bonny, H. L.** (1976). *Music and Psychotherapy: A Handbook and Guide Accompanied by Eight Music Tapes to be used by Practitioners of Guided Imagery and Music*. Baltimore: Union Graduate School.
- Bruscia, K. E.** (2016). *Müzik Terapiyi Tanımlamak*. Ankara: Nobel Yaşam

- Buck, M.** (2010). Two - Factor Theory of Learning: Application to Maladaptive Behavior. *School and Health*, 21: 333-338.
- Büyüköztürk, Ş.** (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PEGEM Akademi.
- Carter, R.** (2013). *Beyin: Beynin Yapısı, Görevi ve Bozuklukları Üzerine Resimli Bir Rehber Kitabı*, (Çev. Güneş Kayacı Sevinç). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Casson, J.** (2004, 25 Ağustos). *Dramatherapy and Psychodrama*. <http://www.creativepsychotherapy.info/dramatherapy-and-psychodrama/>
- Chodorow, J.** (1991). *Dance Therapy and Depth Psychology: The Moving Imagination*. London: Routledge.
- Çatay Z.** (2013). Beden ve Ben Arasında Dokunan Ağ: Dans/Hareket Terapisi. *İstanbul Bilgi Üniversitesi*, 1-15. <http://www.sanatsikoterapileridernegei.org/uploads/6/4/5/5/6455557/catatayzeynepbedenvebenaras.pdf>.
- Çekmeköy Yaratıcı Sanat Atölyesi.** (t.y.), *Çocuklarla Yaratıcı Sanat Atölyeleri*, <http://www.sarievlerkres.com/cekmekeoy-yaratc-sanat-atoelyesi-cocuklarla-yaratc-sanat-atoelyeleri-wwwyaraticisanatatolyesicom/>
- Çoban, A.** (2005). *Müzikterapi: Ruh Sağlığı İçin Müzikle Tedavi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Doksat, M.K. & Doksat, N.G.** (2013). Sigmund Freud'un Vak'alarının Gerçek Yüzü. *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3): 158-165.
- Ecik, K.** (2015, 25 Eylül). Davranış Değiştirme Yöntemleri: Psikolojik Danışmaya İlişkin Temel Kavramlar ve Çözüm Odaklı Terapi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/56/01/196828/dosyalar/2015_09/28095420_davran%C4%B1detrmeymntemler2.ppt.
- Erikson, E.H.** (1950). *Childhood and society*. New York: Norton & Company.
- Erol, M.** (2004). Çocuk gelişiminde müziğin önemi. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu* (02-03 Aralık 2004), ss.301-307. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fleming, J. S.** (2010, 29 Kasım). *Piaget, Kohlberg, Gilligan, and Others on Moral Development*. swppr.org/textbook/Ch%207%20Morality.pdf.
- Forinash, M.** (2007). Music Therapy, İçinde Cathy A. Malchiodi (Ed.) *Expressive Therapies*, New York: The Guilford Press, 53-55.
- Freud, S.** (1900). *The interpretation of dreams*. New York. Basic Books.

- Goldberg, F. S.** (1995). *The Bonny Method of Guided Imagery and Music*. İçinde T. Wigram, B. Saperston and R. West (eds), *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook*. Amsterdam: Harwood.
- Gonzalez, J., & Musiek, F.** (2012, 24 Eylül) Wayne Staab (Ed.). *The Mozart Effect*. <http://hearinghealthmatters.org/waynesworld/2012/the-mozart-effect/>
- Graham, P.** (2009). *Susan Isaacs: A Life Freeing the Minds of Children*. London: Karnac Books.
- Güler, E.** (2005). *Liselerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. S.** (2013, 25 Mart). *Dans ve Hareket Terapisi*. <http://www.sanatsikoterapileridernegi.org/dans-ve-hareket-terapisi.html>
- Hull, C. L.** (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Isaacs, S.** (1929) *The Nursery Years*. New York: Schocken Books.
- İBB.** (2012). *Özürlüler Yerel Hizmet Rehberi İSÖM Modeli*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sağlık ve Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı Özürlüler Müdürlüğü, İstanbul: İBB Basımevi. ibb.gov.tr/sites/SaglikVeSosyalHizmetler/yayinlarimiz/PublishingImages/ozurlu_yhr.pdf
- Jung, C. G.** (1961). *Memories, Dreams and Reflections*. New York: Random House.
- Kaplan, A., ve Deliduman, C.** (2016). *Beden Perküsyonu ve Müziğin Depresyon, Anksiyete ve Umutsuzluk Düzeylerine Etkisi*. VII. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu, 28-30 Mayıs 2016, Kütahya, 37-46.
- Karahan, S.** (2006). *Tarihsel Süreç İçerisinde Türklerde Müzikle Terapi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, Z.** (2011). *Psikodrama Tenkikleri Kullanılarak Yapılan Grup Uygulamasının Ergenlerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Eğitim Bilimleri, 11(2): 601-614.
- Kernan, M.** (2007). *Play as a context for Early Learning and Development*. Research paper. NCCA “National Council for Curriculum and Assessment”.
- Kılıç, E.** (2015). *Mecmûa-yı Letâifte İnsan Sağlığına Dair İpuçları*. *Medeniyet Sanat, İMÜ Sanat ve Tasarım Fakültesi Dergisi*, (1): 19-30.
- Koffka, K.** (1935, 1953). *Principles of Gestalt psychology*. New York: Harcourt, Brace & World.

- Korkmaz, B.** (2016, 9 Şubat). *Psikodrama*. <http://www.krmgelisim.com/bilimsel-calisma-ve-makaleler/psikodrama>.
- MEB.** (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Ahlak Gelişimi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Miller, N.E., ve Dollard, J.** (1943). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press,
- Milliyet.** (2016, 11 Nisan). *Müzik Akademik Başarıyı Destekliyor*. <http://www.milliyet.com.tr/muzik-akademik-basariyi-destekliyor-egitim-2225073/>
- Moreno, J. L.** (1946). *Psychodrama, Volume 1*. Beacon House.
- Moreno, J. L.** (1959). *Psychodrama, Volume 2: Foundations of Psychodrama*. Beacon House.
- Moreno, J. L.** (1969). *Psychodrama, Volume 3: Action Therapy and Principles of Practice*. Beacon House.
- Moreno, J.** (1988). Multicultural music therapy: The world music connection. *Journal of music therapy*, 25(1), 17–27. Available at: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Multicultural+Music+Therapy+:+The+World+Music+Connection#0\nhttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508248987&site=ehost-live&scope=site>.
- Mowrer, O. H.** (1947). On the dual nature of learning - A reinterpretation of “conditioning” and “problemsolving”. *Harvard Educ. Rev.*, 17, 102-148.
- Nazar, F.** (2001). Moral judgment of preschool children of the State of Kuwait. *International Education Journal*, 2(2), 116-122. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.532.6735&rep=rep1&type=pdf>.
- Nordoff, P., & Robbins, C.** (1965). *Music Therapy for Handicapped Children: Investigations and Experiences*. New York: Rudolf Steiner Publications.
- Nordoff, P., & Robbins, C.** (1971). *Therapy in Music for Handicapped Children*. London: Gollancz.
- Nordoff, P., & Robbins, C.** (1977). *Creative Music Therapy: Individualized Treatment for the Handicapped Child*. New York: John Day & Co.
- Parama Müzik Terapi Derneği (Brezilya)** (t.y). *Musicoterapia*. Erişim tarihi: 12 Kasım 2012, <http://amtptr.wordpress.com/musicoterapia>.
- Passer, M. W. & Smith, R. E.** (2011). *Psychology: the science of mind and behaviour*. New York: McGraw-Hill.

- Piaget, J.** (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Routledge and Kegan Paul.
- Priestley, M.** (1975) *Music Therapy in Action*. London: Constable.
- Psikoz-bipolar.** (2009, 20 Ocak). *Psikozların ve bipolar bozukluklar için psikososyal terapiler: Sanat terapisi*. <http://www.psikoz-bipolar.com/downloads/pbs-sanat-terapisi-2.pdf>
- Russ, S. W.** (2004). *Play in child development and psychotherapy: Towards empirically supported practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sabar, S.** (2013). What's a Gestalt? *Gestalt Review*, 17(1): 6-34.
- Skinner, B. F.** (1953). *Science and human behavior*. New York: The Macmillan Company.
- Slade, P.** (1954) *Child Drama*. London: University of London Press.
- Stige, B.** (2002). *Culture-centered music therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Somakçı, P.** (2003). *Türklerde Müzikle Tedavi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (15): 131-140.
- Sudak, D. M.** (2012). *Klinik Uygulamada Psikoterapi: Klinisyenler İçin Bilişsel Davranışçıl Terapi*. (Çev. Ed. Hakan Türkçapar). İstanbul: Güneş Tıp Kitabevi.
- Sullivan, K.** (2015). Shadow Puppets with a Techno Twist. *Drama Magazine*, (2005). 12(2): 6-8.
- Tighe, T. J., Graves, D. M. & Riley, C. A.** (1968). Successive Reversals of a Classically Conditioned Heart-Rate Discrimination. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior*, 11, 199-206.
- Tomatis, A. A.** (1991). *Pourquoi Mozart?* Paris, France: Diffusion, Hachette.
- TRT.** (2014, 31 Ocak). Trt Tv Belgeseli.
- Uluğ Ormanlıoğlu, M.** (2013). *Niçin Oyun?* İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Utaş Akhan, L.** (2012). Psikopatolojik Sanat ve Psikiyatrik Tedavide Sanatın Kullanılışı. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2): 132-135. <http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf.php3?id=1570>.
- Wigram, T., Pedersen, I. N., & Bonde, L. O.** (2012). *A Comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training*. London and Philadelphia: Jessica Kingley Publishers.
- Yılmaz Şendurur, Y. & Akgül Barış, D.** (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1): 165-174
- Yiğitbaş, S.** (1972). *Musiki ile Tedavi*. İstanbul: Yelken Matbaası.



EKLER

EK A: Kontrol Listesi

Demografik Sorular (Toplam 2 Soru)

1. Cinsiyeti?

A: Kız

B: Erkek

2. Yaşı?

A: 36-42 ay

B: 43-54 ay

C: 55-66 ay

Veli Gözlemi (Velilere Sorulan Sorular) (Toplam 4 Soru)

3. Daha önce aynı okulda mı eğitim görmüştü? (Araştırmacı için bilgi.)

A: Evet.

B: Hayır.

4. Daha önce dans/bale dersi almış mı? (Araştırmacı için bilgi.)

A: Evet.

B: Hayır.

5. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemlediği sosyal gelişimi?

A: Öncekinden daha sosyal.

B: Derslerden öncekiyle aynı.

C: Derslerden sonra daha bireysel davranışlar.

6. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemlediği psikomotor gelişimi nasıl?

A: El kol koordinasyonu ve kasları öncekine göre daha iyi.

B: Bazı gelişimleri aynıyken (el, kol), bazıları (bacak, esneklik) daha gelişti.

C: Psikomotor gelişimi gözlenemedi.

Araştırmacı Gözlemi (Gözlemlenenler) (Toplam 21 soru)

7. Derse isteyerek katılıyor mu?
A: İsteyerek katılıyor.
B: Kısmen, zaman zaman.
C: Hayır. Zorunluluktan katılıyor.
8. Söylenilen yönergeyi alabiliyor mu?
A: Yönergeyi anlayıp yapabiliyor.
B: Bazı yönergeleri alabiliyor.
C: Yönerge almakta zorlanıyor.
9. Vücudunu yaşlılarına uygun kullanabiliyor mu?
A: Evet, vücut koordinasyonu yaşlılarına uygun.
B: Kısmen uygun.
C: Vücut koordinasyonu yaşlılarına göre uygun değil.
10. Serbest dans etkinliğine katılıyor mu?
A: Evet, isteyerek katılıyor.
B: Bazen katılıyor, bazen katılmak istemiyor.
C: Katılmak istemiyor.
11. İlgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabiliyor mu?
A: Evet, ders süresi boyunca ilgisini aktif tutabiliyor.
B: Belirli bir süreden sonra ilgisi farklı yöne kayabiliyor, tekrar toparlanabiliyor.
C: İlgisini 5 dakikadan fazla derste tutamıyor.
12. Ders öncesi girişte sohbete katılıyor mu?
A: Evet, sohbete katılarak kendisini ifade edebiliyor.
B: Zaman zaman sohbete kısa cümlelerle katılıyor.
C: Sohbete katılmak istemiyor.
13. Dans ederken hangi tür müziklerle dans etmeyi tercih ediyor?
A: Çocuklara yönelik hazırlanmış müzikler ve klasik müzikler (Arp, Zil, Orff materyalleri).
B: Klasik müzikler ve vürmalı çalgılarla müzikler. Zaman zaman tercihi değişebiliyor.
C: Vürmalı ve bass sesi yüksek müzikler.
14. Derste haricen yönerge tekrarlamak gerekiyor mu?
A: Onun için birden fazla yönerge tekrarlamak gerekmiyor.
B: İki veya üç kez yönerge tekrarlamak gerekiyor.

C: Üçten fazla yönerge tekrarlamak gerekiyor.

15. Bireysel dans etmekten mi, birlikte(işbirlikçi) dans etmeyi mi tercih ediyor?

A: Hem bireysel dans etmekten hem de birlikte (işbirlikçi) dans etmekten hoşlanıyor.

B: Bazen bireysel bazen işbirlikçi dans etmekten hoşlanıyor.

C: Sadece bireysel ya da sadece işbirlikçi dans etmekten hoşlanıyor.

16. Dans süresince arkadaşlarıyla iletişimi olumlu mu?

A: Arkadaşlarıyla olumlu iletişim kurabiliyor.

B: Bazen anlaşmazlığa düşüp bunu öğretmenine bildiriyor (Ağlama, ders içinde problem olduğu belli olan ikili şekilde konuşma).

C: Olumlu iletişime geçemeyip, saldırgan davranışlar sergileyebiliyor (İtme, vurma, sarsma gibi).

17. Müzik enstrümanlarından hangisini çalmayı tercih ediyor?

A: Tuşlu ve yaylı çalgılar.

B: Tuşlu, yaylı ve vurmali çalgılar. Zaman zaman değişiyor.

C. Vurmali ve üflemeli çalgılar.

18. Dersin son bir-iki dakikası yüz ifadesi nasıl oluyor?

A: Genelde mutlu olduğu anlaşılan yüz ifadeleriyle.

B: Bazen mutlu bazen bazı sebeplerden üzgün.

C: Mutsuz, ağlamaklı.

19. Derse geldiğinde yüz ifadesi hangisi oluyor?

A: Mutlu, heyecanlı.

B: Zaman zaman mutlu ve heyecanlı, bazense üzgün.

C: Üzgün, kaygılı, ağlamaklı.

20. Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılıyor mu?

A: Evet bireysel etkinliğe katılıyor.

B: Bazen katılıyor.

C: Çoğu zaman katılmak istemiyor.

21. Belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı?

A: Belirlenen kuralları benimseyerek uyum gösteriyor.

B: Zaman zaman kuralların dışına çıkabiliyor, daha sonra yönergeyle tekrar uyum gösteriyor.

C: Kurallara uyum göstermede zorlanıyor.

22. Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor mu?

A: Evet, hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor.

B: Bazen.

C: Yakalamayı istemiyor.

23. Dans dersi için belirlenen bale kıyafetini/eşofmanını giyiyor mu? (İsteyerek)

A: Genelde severek, isteyerek giyiyor.

B: Bazı derslerde isteyerek giyerken, bazen giymek istemiyor.

C: Belirlenen kıyafetleri giymek istemiyor.

24. İleride hangi mesleği seçeceğini söylüyor?

A: Dansçı, balerin, müzisyen olmak.

B: Bazen dansçı, balerin, müzisyen olmak bazense farklı meslek grupları.

C: Farklı meslek gruplarını tercih edeceğini söylüyor.

25. Ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebiliyor mu?

A: Evet.

B: Kısmen.

C: Hayır.

26. Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istiyor mu?

A: Evet.

B: Bazen.

C: Hayır.

27. Yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabiliyor mu?

A: Evet çoğu zaman hatırlayabiliyor.

B: Zaman zaman hatırlıyor, bazen hatırlaması ip uçlarıyla destekleniyor.

C: Çoğu zaman hatırlamıyor.

ÖZGEÇMİŞ



Ad-Soyad : Merve SEZİNCE
Doğum Tarihi ve Yeri : 16/10/1989
E-posta : mervezezince@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans** : Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı
- **Yükseklisans** : İstanbul Aydın Üniversitesi Psikoloji Bölümü