

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SANAT VE TASARIM ANA BİLİM DALI
MÜZİK VE SAHNE SANATLARI PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TERAPÖTİK HİKAYE ANLATIMININ 5-6 YAŞ PİYANO
ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ SAYGI, SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ
VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

**ECE DEMİRAYAK
19740011**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. TAN TEMEL**

**EŞ DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA AVŞAR**

2023

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SANAT VE TASARIM ANA BİLİM DALI
MÜZİK VE SAHNE SANATLARI PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TERAPÖTİK HİKAYE ANLATIMININ 5-6 YAŞ PİYANO
ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ SAYGI, SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ
VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

**ECE DEMİRAYAK
19740011
ORCID NO: 0000-0002-3344-0665**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. TAN TEMEL**

**EŞ DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA AVŞAR**

HAZİRAN 2023

Ece DEMİRAYAK tarafından hazırlanan “Terapötik Hikaye Anlatımının 5-6 Yaş Piyano Öğrencilerinin Öz Saygı, Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Motivasyonlarına Etkisi” başlıklı çalışma, [/ /2023] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda [oybirliği / oyçokluğu] ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Sanat ve Tasarım Ana Bilim Dalı Müzik ve Sahne Sanatları Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

[Doç. Tan Temel]

.....

Jüri Üyeleri

İmza

[Doç. Tan Temel]

.....

[Prof. Dr. Turan Sağer]

.....

[Prof. Dr. Nihan Yağışan]

.....

ÖZET

TERAPÖTİK HİKAYE ANLATIMININ 5-6 YAŞ PİYANO ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ SAYGI, SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

Bu araştırma, terapötik hikayelerin piyano eğitiminde kullanımının, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin öz saygı, sosyal kaygı düzeyleri, kendini ifade etme becerileri, ders motivasyonları ve müzik kompozisyonu oluşturma süreçlerine olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Terapötik hikayeler ve piyano eğitimini birleştiren araştırmaların kısıtlılığından dolayı, bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Karma yöntem metodolojisi kullanılan ve 14 katılımcının yer aldığı çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test zayıf deneysel desenden, nitel boyutunda çoklu durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama araçları; Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği, DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği'dir. Nitel veri toplama araçları ise, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci velileriyle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerdir. Araştırma 8 hafta sürmüş ve her katılımcı ile yarımşar saatlik toplam 8 özel piyano dersi yapılmıştır. Araştırmanın ilk 6 dersinde araştırmacı tarafından katılımcılara terapötik hikaye anlatımı uygulanmış, son 2 dersinde katılımcılardan yarım hikayeleri tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılar, her ders ve her hikaye için 1 müzik kompozisyonu tasarlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, katılımcı öğrencilerin benlik algısı ve öz saygı düzeyleri değişmemiş fakat kaygı ve sosyal kaygı düzeyleri azalmıştır. Ek olarak araştırmada uygulanan prosedür, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine alan açmış, içsel motivasyonlarına katkı sağlamıştır ve araştırma sonucunda, öğrencilerin bazı müzikal unsurları terapötik hikayelerle bağdaştırdıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikaye Anlatıcılığı, Müzik Eğitimi, Piyano Eğitimi, Motivasyon, Sosyal Kaygı

ABSTRACT

THE EFFECT OF THERAPEUTIC STORYTELLING ON THE SELF-ESTEEM, SOCIAL ANXIETY LEVEL AND MOTIVATION OF 5-6 YEAR OLD PIANO STUDENTS

This study aims to investigate the effects of using therapeutic stories in piano instruction on self-esteem and social anxiety level, self-expression skill, motivation, and music composition process of 5-6 year old piano students. This study is expected to contribute to the scientific literature, as there is a lack of research combining therapeutic stories and piano education. In this mixed-method research involving 14 participants, a one-group pretest-posttest design was utilized in the quantitative dimension and a multiple case study was used in the qualitative dimension. The quantitative data collection tools of the study are the Revised Preschool Anxiety Scale and the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale. The qualitative data collection tools consist of semi-structured interviews with the students and unstructured interviews with the parents. The application process of study lasted for 8 weeks and 8 half-hour private piano lessons were held with each participant. In the first 6 lessons of the study, therapeutic storytelling was applied to the participants by researcher, and in the last 2 lessons, the participants were asked to complete half of the stories. The participants designed 1 music composition for each lesson and each story. As a result of the study, the self-concept and self-esteem of the student participants did not change, but their level of anxiety and social anxiety decreased. It was also determined that the procedure applied in the study helped students express themselves, contributed to their intrinsic motivation, and students associated some musical elements with therapeutic stories.

Keywords: Storytelling, Music Education, Piano Instruction, Motivation, Social Anxiety

ÖN SÖZ

Sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Tan TEMEL'e açık fikirliliği ile tez konuma verdiği destek ve ilgi, emekleri için teşekkür ederim. Eş danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AVŞAR'a değerli paylaşım ve emeği için teşekkür ederim. Bu tezin hazırlanması için, öğrencilerle çalışmama destek olan Dr. Öğr. Üyesi Erman TÜRKİLİ'ye teşekkürlerimi borç bilirim. Arsu Güzel Sanatlar Akademisi'ne çalışmaya duydukları güven ve yardımları için teşekkür ederim. Sevgili öğrencilerime ilgi, sevgi ve katılımları için, değerli velilerine destek ve güvenleri için sonsuz teşekkür ederim. Her biri, bu tezin hazırlanma sürecinde iş birlikçi bir yaklaşımla yer aldılar. Değerli Uzm. Psk. Elçin BİÇER ve Uzm. Psk. Serra HOŞCAN GÜLSEREN'e tezin psikoloji odaklı sürecine olan katkılarından dolayı teşekkür ederim. Doç. Dr. Sernaz DEMİREL TEMEL ve Prof. Dr. Nihan YAĞIŞAN'a fikir paylaşımı ve yapıcı yorumlarından dolayı teşekkür ederim. Sevgili Doç. Dr. Elif Gökçe TÜRKİLİ'ye destekleyici yaklaşımı için teşekkür etmek isterim. İstatistik konusundaki bilgi paylaşımı için Alper Semih SARI'ya teşekkürlerimi sunarım. Tezime gösterdiği ilgi, verdiği ilham ve değerli bilgi paylaşımından dolayı Susan PERROW'a sonsuz teşekkür etmek isterim. Birçok zorlu sürecime eşlik etmiş olan sevgili Gülru TUĞUTLU'ya, hayatımdaki ışığı çoğalttığı için teşekkür ederim. Son olarak sevgili aileme, koşulsuz sevgi, destek ve güvenleri için sonsuz teşekkür ederim.

Ece DEMİRAYAK
Haziran, 2023; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
TANIMLAR LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	1
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	4
2.1. Öz Saygı	4
2.2. Öz Saygı ve Sosyal Kaygı.....	5
2.3. Öz Saygı, Sosyal Kaygı ve Kendini İfade Etme	5
2.4. Motivasyon.....	7
2.5. Terapötik Eğitim Yöntemleri	9
2.6. Hikayelerin Eğitimde Terapötik Amaçlı Kullanım Yöntemleri.....	14
2.6.1. Terapötik Hikaye Yazımı	15
2.6.2. Bibliyoterapi.....	17
2.7. Terapötik Hikaye Anlatımı	19
2.7.1. Terapötik Hikaye Anlatımı ve Klinik Psikoloji	21
2.7.2. Terapötik Hikaye Anlatımı ve Eğitim.....	22
2.8. Hikayeler ve Müzik.....	25
2.9. Hikayeler ve Müzik Eğitimi.....	27
2.10. Hikayelerin Müzik Terapisinde Terapötik Amaçlı Kullanımı	30
2.10.1. Terapötik Şarkı Yazımı	30
2.10.2. HikayeKompozisyonu (Storycomposing).....	32
2.11. Hikayelerin Müzik ve Piyano Eğitiminde Terapötik Amaçlı Kullanımı	34
3. YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Katılımcılar	37
3.3. Araştırmacının Rolü	37
3.4. Veri Toplama Araçları	38
3.4.1. Nicel Boyut İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	38
3.4.1.1. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği	38
3.4.1.2. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği	38
3.4.2. Nitel Boyut İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları	39
3.4.2.1. Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	39

3.4.2.2. Velilerle Yapılan Yapılandırılmamış Görüşme	40
3.5. Çalışmanın Uygulama Süreci.....	41
3.6. Verilerin Analizi.....	45
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	45
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi	46
3.7. Güvenirlilik	46
3.8. Evren, Örneklem ve Sınırlılıklar	47
4. ARAŞTIRMANIN NİCEL BULGULARI	48
4.1. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Bulguları	48
4.2. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Bulguları	49
5. ARAŞTIRMANIN NİTEL BULGULARI	51
5.1. Öğrencilere İlişkin Bulgular.....	51
5.1.1. Öğrenci 1	52
5.1.1.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme).....	52
5.1.1.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	53
5.1.1.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	54
5.1.1.4. Çıkarımlar	55
5.1.2. Öğrenci 2.....	55
5.1.2.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme).....	55
5.1.2.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	57
5.1.2.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	58
5.1.2.4. Çıkarımlar	59
5.1.3. Öğrenci 3	60
5.1.3.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme).....	60
5.1.3.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	61
5.1.3.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	63
5.1.3.4. Çıkarımlar	63
5.1.4. Öğrenci 4.....	64
5.1.4.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme).....	64
5.1.4.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	65
5.1.4.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	67
5.1.4.4. Çıkarımlar	68
5.1.5. Öğrenci 5	68
5.1.5.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme).....	68
5.1.5.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	70
5.1.5.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	71
5.1.5.4. Çıkarımlar	71
5.1.6. Öğrenci 6.....	72
5.1.6.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme).....	72
5.1.6.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	73
5.1.6.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	75
5.1.6.4. Çıkarımlar	76

5.1.7. Öğrenci 7	77
5.1.7.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme).....	77
5.1.7.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	78
5.1.7.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	79
5.1.7.4. Çıkarımlar	79
5.1.8. Öğrenci 8	80
5.1.8.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme).....	80
5.1.8.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	81
5.1.8.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	82
5.1.8.4. Çıkarımlar	83
5.1.9. Öğrenci 9	83
5.1.9.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme).....	84
5.1.9.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	84
5.1.9.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	86
5.1.9.4. Çıkarımlar	86
5.1.10. Öğrenci 10	87
5.1.10.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme) ..	87
5.1.10.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	88
5.1.10.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	89
5.1.10.4. Çıkarımlar	90
5.1.11. Öğrenci 11	90
5.1.11.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme) ..	90
5.1.11.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	91
5.1.11.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	93
5.1.11.4. Çıkarımlar	93
5.1.12. Öğrenci 12	94
5.1.12.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme) ..	94
5.1.12.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	95
5.1.12.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	95
5.1.12.4. Çıkarımlar	96
5.1.13. Öğrenci 13	97
5.1.13.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme) ..	97
5.1.13.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	98
5.1.13.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	100
5.1.13.4. Çıkarımlar	101
5.1.14. Öğrenci 14	102
5.1.14.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme) ..	102
5.1.14.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması).....	104
5.1.14.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)	105
5.1.14.4. Çıkarımlar	106
5.2. Öğrencilere İlişkin Nitel Bulguların Karşılaştırılması	107

5.2.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulguların Karşılaştırılması (Kendini İfade Etme)	108
5.2.1.1. Öğrencilerin Hayatları ile Hikaye Anlatıcılıklarındaki Benzerlikler	108
5.2.1.2. Öğrencilerin Hikaye Anlatıcılıklarında Tekrarlayan Temalar	108
5.2.1.3. Öğrencilerin, Kendi Hikayelerini Anlatmaya Yönelik Yorumları..	109
5.2.1.4. Öğretmenin Hikayelerinde Yapılan Değişiklikler	110
5.2.1.5. Öğretmenin Hikayeleri ve Öğrencilerin Kendi Deneyimlerine İlişkin Paylaşımları	110
5.2.1.6. Öğretmenin Hikayeleri ve Karakterlerin Duygusal Tepkilerine İlişkin Yorumlar	111
5.2.1.7. Öğretmenin Hikayelerinde Karakterlere Dair Yorum ve Tercihler	112
5.2.1.8. Öğrencilerin Farklı Sanatsal İfade Yollarını Kullanımı.....	112
5.2.1.9. Öğretmenin Hikaye Anlatıcılığına Dair Yorumlar	113
5.2.1.10. Kontrast Oluşturan İfadeler	113
5.2.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulguların Karşılaştırılması (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)	114
5.2.2.1. Hikayeler ve İnici, Çıkıcı Diziler	114
5.2.2.2. Hikayeler ve Tiz, Pes Oktavlar	114
5.2.2.3. Hikayeler ve Grafik Notasyon	116
5.2.2.4. Müzik Kompozisyonlarında Farklı Enstrümanların Kullanımı	117
5.2.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulguların Karşılaştırılması (Motivasyon).....	117
5.2.3.1. Çalışmanın Sonunda Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sonuçları	117
5.2.3.2. Çalışmanın Sonunda Velilerle Yapılan Yapılandırılmamış Görüşme Sonuçları	119
5.2.3.3. Öğrencilerin Çalışmanın Süresine Dair Yorumları.....	120
5.2.3.4. Öğrencilerde Gözlemlenen Gelişmeler	120
6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	122
6.1. Birinci Nicel Alt Probleme İlişkin Sonuç, Tartışma ve Öneriler	122
6.2. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Sonuç, Tartışma ve Öneriler	122
6.3. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Sonuç, Tartışma ve Öneriler	126
6.4. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	128
6.5. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar.....	130
KAYNAKÇA	133
EKLER.....	146

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	14 Katılımcının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı	37
Tablo 2.	6 Terapötik Hikayenin Hedeflenen Kazanımları	42
Tablo 3.	6 Terapötik Hikayenin Olay Örgüsü	42
Tablo 4.	Terapötik Hikaye Anlatımı Uygulanan Öğrencilerin Ön Test Benlik Algısı Ölçeği Puanları İle Son Test Benlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Wilcoxon Analizi Sonuçları	48
Tablo 5.	Terapötik Hikaye Anlatımı Uygulanan Öğrencilerin Ön Test Benlik Algısı Ölçeği Öz Saygı Alt Boyutu İle Son Test Benlik Algısı Ölçeği Öz Saygı Alt Boyutu Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Wilcoxon Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 6.	Terapötik Hikaye Anlatımı Uygulanan Öğrencilerin Ön Test Kaygı Ölçeği Puanları İle Son Test Kaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Wilcoxon Analizi Sonuçları	49
Tablo 7.	Terapötik Hikaye Anlatımı Uygulanan Öğrencilerin Ön Test Kaygı Ölçeği Sosyal Kaygı Alt Boyutu İle Son Test Kaygı Ölçeği Sosyal Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Wilcoxon Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 8.	Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar.....	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Hikaye Anlatımı Aktivitesi	28
Şekil 2.	Araştırma Modeli	37
Şekil 3.	Araştırma İçin Düzenlenen Piyano Şekli	44
Şekil 4.	Bir Bestenin Grafik Notasyon Örneği	45
Şekil 5.	Öğrenci 1'in 1. Kompozisyonu	53
Şekil 6.	Öğrenci 1'in 8. Kompozisyonu	54
Şekil 7.	Öğrenci 2'in 3. Kompozisyonu	58
Şekil 8.	Öğrenci 3'ün 1. Kompozisyonu	61
Şekil 9.	Öğrenci 3'ün 2. Kompozisyonu	62
Şekil 10.	Öğrenci 3'ün 4. Kompozisyonu	62
Şekil 11.	Öğrenci 3'ün 8. Kompozisyonu	62
Şekil 12.	Öğrenci 4'ün 1. Kompozisyonu	65
Şekil 13.	Öğrenci 4'ün 2. Kompozisyonu	66
Şekil 14.	Öğrenci 4'ün 4. Kompozisyonu	66
Şekil 15.	Öğrenci 4'ün 5. Kompozisyonu	67
Şekil 16.	Öğrenci 5'in 1. Kompozisyonu	70
Şekil 17.	Öğrenci 5'in 8. Kompozisyonu	71
Şekil 18.	Öğrenci 6'nın 1. Kompozisyonu	74
Şekil 19.	Öğrenci 6'nın 2. Kompozisyonu	74
Şekil 20.	Öğrenci 6'nın 7. Kompozisyonu	75
Şekil 21.	Öğrenci 6'nın 8. Kompozisyonu	75
Şekil 22.	Öğrenci 7'nin 1. Kompozisyonu	79
Şekil 23.	Öğrenci 7'nin 8. Kompozisyonu	79
Şekil 24.	Öğrenci 8'in 1. Kompozisyonu	82
Şekil 25.	Öğrenci 8'in 8. Kompozisyonu	82
Şekil 26.	Öğrenci 9'un 1. Kompozisyonu	85
Şekil 27.	Öğrenci 9'un 8. Kompozisyonu	86
Şekil 28.	Öğrenci 10'un 1. Kompozisyonu	89
Şekil 29.	Öğrenci 10'un 8. Kompozisyonu	89
Şekil 30.	Öğrenci 11'in 1. Kompozisyonu	92
Şekil 31.	Öğrenci 11'in 8. Kompozisyonu	92
Şekil 32.	Öğrenci 12'nin 1. Kompozisyonu	95
Şekil 33.	Öğrenci 12'nin 8. Kompozisyonu	95
Şekil 34.	Öğrenci 13'ün 1. Kompozisyonu	99
Şekil 35.	Öğrenci 13'ün 8. Kompozisyonu	100
Şekil 36.	Öğrenci 14'ün 1. Kompozisyonu	105
Şekil 37.	Öğrenci 14'ün 8. Kompozisyonu	105

KISALTMALAR LİSTESİ

B1	: 1. Beste Bölümü
B2	: 2. Beste Bölümü
B3	: 3. Beste Bölümü
C1	: Piyanodaki Orta Do Notasının Üç Oktav Altındaki Do Notası
C2	: Piyanodaki Orta Do Notasının İki Oktav Altındaki Do Notası
C3	: Piyanodaki Orta Do Notasının Bir Oktav Altındaki Do Notası
C4	: Piyanodaki Orta Do Notası
C5	: Piyanodaki Orta Do Notasının Bir Oktav Üzerindeki Do Notası
C6	: Piyanodaki Orta Do Notasının İki Oktav Üzerindeki Do Notası
C7	: Piyanodaki Orta Do Notasının Üç Oktav Üzerindeki Do Notası
C8	: Piyanodaki Orta Do Notasının Dört Oktav Üzerindeki Do Notası

TANIMLAR LİSTESİ

Öz saygı: Kişinin, kendi benliğine yönelik pozitif ya da negatif tutumu (Rosenberg, 1965).

Sosyal kaygı: Sosyal iletişimle ilgili ve utanma ya da başkaları tarafından yargılanma potansiyeli barındıran durumların getirdiği kaygı türü (Merriam-Webster, 2023).

Kendini ifade etme: Kişinin, düşünce ve duygularını ifade etmesi (Kim ve Ko, 2007).

Motivasyon: Harekete geçirici ve kişinin belli bir yönde ilerlemesini sağlayan güç (Morgan ve arkadaşları, 1993).

Terapötik: Beden ve zihinde iyi etkilerde bulunan (Britannica, 2023).

Terapötik hikaye: Çözümlememiş problemlerin, gelişime olumsuz etki eden güçlüklerin farkedilmesine ya da güçlüklerle karşı hazırlıklı olmaya yardımcı olmak amacıyla yazılmış hikaye (Kornberger, 2006).

Tonalite: Dizinin merkezindeki sese olan çok sıkı bir bağlılığı, o ses etrafındaki dönüşümü ve bu dönüşüm esnasında, dizinin dereceleri arasındaki hiyerarşik düzeni açıklar (Avşar, 2022).

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Hikayeler, enstrüman öğrencisinin müzikte anlam bulmasına olanak vermekte ve müzikal ifadesini güçlendirmektedir (Miller, 2015; Tait, 1992; Barten, 1998). Hikayeler ve hikayeler anlatan şarkı sözleri, Piano Adventures (Faber ve Faber, 2012) gibi piyano metotlarında yer almakta ve öğrencilerin yaratıcı, sanatsal yönlerine katkı sağlamaktadır (Pope, 2021). Bu araştırma, piyano eğitiminde kullanılan hikayelerin, daha bireysel, bireysel duygulara yönelik ve terapötik amaçlı olduğunda, piyano öğrencilerinin motivasyonlarının artacağı, sanatın amacına uygun olarak duyguların ifadesinin kolaylaşacağı varsayımından yola çıkmıştır.

Öğrencilerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını desteklemenin önemini vurgulayan Sosyal Duygusal Öğrenme (Social Emotional Learning) (Weissberg, 2015; CASEL, 2020), Travma-Farkındalıklı Eğitim (Trauma-Informed Education) (Culp ve Salvador, 2022; Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014) gibi eğitim yaklaşımları, müzik eğitiminde de kullanılmaktadır. Müzik terapisi alanında ise Terapötik şarkı yazımı (Ledger, 2021; Baker, 2015) ve HikayeKompozisyonu (Storycomposing) (Hakomäki, 2013) gibi teknikler, hikayeler ve müziği terapötik amaçlı kullanılmaktadır. Fakat, öğretmenlerin, piyano ve enstrüman eğitiminde, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yönelik hikayeler anlattıkları bir eğitim araştırmasına rastlanmamıştır. Oysa ki, bir anlatıcının, çocuğun duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına yönelik hikayeler seçmesi ve çocuğa anlatmasına dayanan terapötik hikaye anlatımı; korkuları azaltmak, kayıp ile başa çıkmak, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek (Lankton ve Lankton, 1989), öz değer ve öz saygı geliştirmek (Burns, 2005) vb. amaçlar için kullanılan etkili bir tekniktir. Terapötik hikayeler, öğretmenler tarafından kullanılmaya uygun olsa da (Perrow, 2008; Mihić vd., 2017; Sunderland, 2017), terapötik hikaye anlatımının

iyileştirici ve geliştirici etkisi, piyano eğitiminde yer almamaktadır. Bu araştırmada, eğitimin sadece bilgi aktarmaktan ibaret olmadığı, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlayabileceği inancından yola çıkılmıştır. Bu bulgu ve çıkarımlar ışığında, bu araştırmanın problemi; “Terapötik hikayeler ile birlikte beste yapmak, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim ve piyano eğitimine olan motivasyonunu nasıl etkiler?” olarak tanımlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmanın nicel ve nitel alt problemleri şu şekildedir;

- 1) Öz saygı ve sosyal ilişkileri konu alan terapötik hikayeler ile birlikte beste yapmak, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin öz saygı ve sosyal kaygı düzeylerini ne derece etkiler?
- 2) Terapötik hikayeler ile birlikte beste yapmak, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerine nasıl katkı sağlar?
- 3) Terapötik hikayeler, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin beste yapma sürecini nasıl etkiler?
- 4) Terapötik hikayeler ile birlikte beste yapma çalışması, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin ders motivasyonlarına katkı sağlar mı?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, terapötik hikayelerin piyano eğitiminde kullanımının, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin öz saygı ve sosyal kaygı düzeyleri, kendini ifade etme becerileri, motivasyonları ve müzik kompozisyonu oluşturma süreçlerine olan etkisini incelemektir. Öz saygı ve sosyal kaygı, araştırmanın nicel boyutunda, birbirleri ile negatif korelasyon ilişkisinde olduğu (Fatima vd., 2017; Murad, 2020; Iancu vd., 2015) ve normal gelişim gösteren 5-6 yaş çocukları için genel temalar olduğundan dolayı seçilmiştir. Terapötik hikayelerin, öz saygıyı artıracak, sosyal kaygıyı azaltacak varsayılmıştır.

Kendini ifade etme becerisi, öz saygı ile pozitif (Gaucher vd., 2012), sosyal kaygı ile negatif ilişkidir (DePaulo vd., 1990; Reno ve Kenny, 1992). Motivasyon da, öz saygı ile pozitif (Murphy ve Roopchand, 2003), sosyal kaygı ile negatif ilişkidir (Abdoshahi vd., 2022). Dolayısıyla, araştırmanın nitel boyutunda,

terapötik hikayelerin kendini ifade etme becerisi ve piyano eğitimindeki motivasyona etkisi araştırılmıştır. Terapötik hikayelerin piyano eğitiminde kullanımının, dersleri bireysel ihtiyaçlara daha uygun hale getireceği, duygusal gelişimi destekleyeceği ve dolayısıyla piyano dersine olan motivasyonu artıracığı düşünülmüştür. Araştırmada ek olarak, terapötik hikayelerin müzik kompozisyonlarına nasıl yansıdığı incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Literatürde, eğitim ve müzik eğitimi alanlarında, öğrencilerle bilgi paylaşımının yanısıra, öğrencilerin duygusal ve psikolojik gelişimlerini destekleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımının önemi vurgulanmaktadır (Durlak vd., 2011; Lopes ve Salovey, 2004; Stephan vd., 2015; Zins vd., 2007; Mitchell, 2016; Culp ve Salvador, 2022). Müzik eğitiminde, öğrencilerin duygusal ihtiyaçları da göz önünde bulundurulduğunda, müzikal becerilerin gelişimi hızlanmakta (Mitchell, 2016), müzik öğrenimine olan motivasyon artmaktadır (Ryals, 2022).

Duygusal gelişimin desteklenmesi için kullanılan araçlardan biri de, hikayelerdir (Smith, 1989; Cornett ve Cornett, 1980; Waters, 2010; Bettelheim, 1977). Literatürde, duygusal ihtiyaçların desteklenmesi amacıyla müzik eğitiminde hikayelerden yararlanılan araştırmalar bulunmaktadır (Hakomäki, 2013; Okan ve Eryek, 2022). Fakat bu araştırmalar, sınırlı sayıdadır. Literatürde, terapötik hikaye anlatımı (Perrow, 2008; Sunderland, 2017) ve müzik, piyano eğitimini birleştiren tek araştırmanın, bu tez çalışmasının ön çalışması niteliğinde olan, bu tezin araştırmacısına ait, “An action research on the use of therapeutic stories as a new method of piano education” (Demirayak ve Temel, 2021) isimli çalışma olduğu görülmüştür. Bu tez araştırmasının, terapötik hikaye anlatımı ve piyano eğitimi konularında olan literatür boşluğuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde, öz saygı, sosyal kaygı ve motivasyon odaklı araştırmalar sunulduktan sonra terapötik yaklaşımların, eğitim ve müzik eğitiminde kullanımına dair literatür bilgisine yer verilmiştir. Ardından, terapötik hikaye anlatımının klinik psikoloji, eğitim ve müzik eğitiminde kullanımına dair literatür bilgisi açıklanmıştır.

2.1. Öz Saygı

Rosenberg’e (1965, s.15) göre öz saygı, kişinin, kendi benliğine yönelik pozitif ya da negatif tutumudur. Branden’e göre öz saygının tanımlarından biri; “düşünme becerimize olan güvenimiz, hayatın temel zorlukları ile baş etme becerimize olan güvenimiz”dir (Branden, 1995, s.4). Coopersmith’e (1967, s.4-5) göre öz saygı; “kişinin, kendisiyle ilgili yaptığı ve alıştığı şekilde devam ettirdiği değerlendirmedir: bu, onay ya da reddetme tutumlarını ifade eder ve kişinin, kendisinin yeterli, önemli, başarılı ve değerli olduğuna dair inancının kapsamını gösterir.”

Öz saygı, davranışın oluşması için motivasyon sağlayan bir etkidir ve nasıl davrandığımızı belirler. Kendi zihinsel becerilerine ve karar alma yetisine güvenen, yani öz saygı düzeyi yüksek olan kişi, zorlu durumlarla karşılaştığında pes etmemeye yatkındır. Öz saygı düzeyi düşük olan kişi ise, kendi zihinsel kapasitesine güvenmediği için, eylemlerinde süreklilik göstermemeye ve dolayısıyla başarısızlığa yatkın olmakta, kısır döngüde kalmaktadır (Branden, 1995, s.4-5).

Brown ve Marshall (2006), öz saygıyı; “evrensel”, “durumsal” ve “alana özgü” olarak üç şekilde tanımlamaktadır. Evrensel öz saygı, kişinin genel ve istikrar gösteren öz saygı düzeyini işaret ederken, durumsal öz saygı, sınavdan başarılı ya da başarısız not alma gibi durumlardan etkilenen, değişken öz değer hislerini ifade eder. Alana özgü öz saygı ise bireyin, yetenek ve başarılarını değerlendirmesiyle ilgilidir, örneğin bir kişinin akademik öz saygısı yüksekken atletik öz saygısı düşük olabilir.

2.2. Öz Saygı ve Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı, sosyal iletişimle ilgili ve utanma ya da başkaları tarafından yargılanma potansiyeli barındıran durumların (yeni insanlarla tanışmak, flört etmek ya da topluluk önünde konuşmak vb.) getirdiği kaygı türüdür (Merriam-Webster, 2023). Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, eleştirilme ve rezil olma beklentisinin yarattığı rahatsızlıktan dolayı sosyal iletişimden kaçınmaktadırlar (Koyuncu, 2012). Sosyal kaygı, çocukluk döneminde de kendini gösterebilmektedir (Bao vd., 2022).

Öz saygısı düşük olan kişiler, yüksek öz saygısı olan kişilere göre, ilişkilerde reddedilmeye karşı daha duyarlı oldukları için, davranışlarını, reddilme riskini en alt düzeyde tutacak şekilde ayarlamaya çalışmakta ve sosyal iletişim kurmaktan kaçınmaktadırlar (Park ve Manner, 2009). Hamarta ve Demirbaş'a (2009, s.245-246) göre; "Bireylerin çevreleri tarafından sürekli kabul görme ve onaylanma ihtiyacı içerisinde olmaları ve bu çabaya yönelik mükemmелci düşünce tarzının olumlu bir benlik sayısının gelişmesine engel teşkil ettiği düşünülmektedir."

Rosenberg'e (1965, s.161) göre, öz saygısı düşük olan kişiler, değersizlik hisleri ile baş etmek için, kendilerinin değerli olduğu bir hayal dünyası yaratabilirler ya da kendileriyle ilgili gerçekte olandan farklı bir izlenim vererek, başkalarını, kendilerinin değerli olduğuna ikna etmeye çalışabilirler. Bunlar, sağlıklı problem çözme yolları olmadığından dolayı, kişilerde yalnızlık hislerine sebep olabilir ve başkaları ile doğal ve rahat şekilde iletişim kurulmasını engeller. Öz saygı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki, negatif korelasyon ile tanımlanmakta, yani öz saygı düzeyi arttıkça, sosyal kaygı düzeyi azalmaktadır (Fatima vd., 2017; Murad, 2020; Iancu vd., 2015).

2.3. Öz Saygı, Sosyal Kaygı ve Kendini İfade Etme

Kim ve Ko'ya (2007, s.325) göre kendini ifade etme; "kişinin, düşünce ve duygularını ifade etmesi"dir. Gaucher ve arkadaşlarına (2012, s.1144) göre ifade etme; kendini açma ve duygusal ifade ile bağlantılıdır. Kendini açma, kişi için önemli bilgilerin başka insanlar ile paylaşılmasıdır. Duygusal ifade ise, özellikle duygular aracılığıyla iletişim kurmaktır. Kişi, ne kadar ifade edici olursa, duygu ve düşüncelerini başka insanlar ile o kadar çok paylaşır.

Kişiler, kendilerini yaratıcı drama (Rowland, 2002), yazı (Pennebaker vd., 1988), müzik (Adelman ve Castricone, 1986) gibi sanatsal yollar ile de ifade edebilmektedirler. Çocuklar, sözel olarak direkt ifadeye kıyasla metaforlar aracılığıyla kendilerini daha kolay ifade edebildikleri için, hikayeler de çocukların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuk, hikayelerde, metaforları kullanarak kendi duygularını aktarır ve terapötik bir ortamda aynı hikayeyi tekrarlı şekilde anlatıyorsa, hikayenin duygusal içeriğiyle ilgili karmaşa yaşıyor ve kendi duygularını işlemeye çalışıyor olabilir (Sunderland, 2017).

Kişinin, kendi duygu, düşünce ve isteklerini, yakın ilişkide olduğu bireylerle paylaşması, ilişkilerin gelişimi için temel bir unsurdur (Altman ve Taylor, 1973). Laurenceau ve arkadaşlarının (1998) yürüttüğü araştırmada, ilişkide kendini açma eyleminin, partnerlerin yakınlık hissi ile doğrudan bağlantılı olduğunu bulgulamıştır. Çalışmada, duygusal olarak kendini açmanın, olay ve bilgi aktararak kendini açmaktan çok daha etkili olduğu saptanmıştır. Sprecher (1987), ilişkilerde kendini açma oranının, ilişkinin devamlılığını belirleyen bir faktör olduğunu bulgulamıştır. Sosyal kaygı düzeyinin yüksek olması ise, kişinin, kendini açma ve kendi ile ilgili paylaşımda bulunma davranışlarını azaltmaktadır (DePaulo vd., 1990; Reno ve Kenny, 1992).

Gaucher ve arkadaşlarının (2012), yaptıkları çalışmada, bireyin öz saygı ve evrensel öz değer hissinin, kendini ifade etmesinin temel belirleyicisi olduğu hipotezinden yola çıkmışlardır. İfade edici davranış, kişinin iletişimde karşı taraf tarafından reddedilmesi ihtimalini taşır. Düşük öz saygısı olan insanlar sosyal reddedilmeye karşı daha hassastır ve bu yüzden, öz saygısı yüksek olan kişilere göre iletişimlerinde daha az kendilerini ifade etmeleri olasıdır. Dolayısıyla, kişinin sosyal reddedilme kaygısı düşerse, kendilerini ifade etme oranları artabilir. Gaucher ve arkadaşlarının (2012) araştırmalarının sonucunda, hipotezlerine uygun şekilde, düşük öz saygısı olan kişilerin, yüksek öz saygısı olan kişilere göre kendilerini daha az ifade ettikleri bulgulanmıştır. Ek olarak, düşük öz saygısı olan kişilerin, iletişim kurdukları kişinin yargılayıcı değil kabul edici olduğu takdirde, kendilerini ifade etme konusunda daha istekli oldukları görülmüştür. Benzer şekilde, Schimel ve arkadaşlarının (2001), araştırmalarının sonucunda, koşulsuz olarak kabul görmenin, bireyin kendi öz saygısı konusundaki savunmacı tutumunu azalttığını, dolayısıyla ilişkileri güçlendirdiği görülmüştür.

Yüksek öz saygısı olan kişiler, risk almaya istekli olarak, iyi özelliklerini ifade ederek, kendilerine dikkat çekerek, kendilerini başka kişilere tanımlamlarken, düşük öz saygısı olan kişiler, risk almaya isteksiz olarak, olumsuz özelliklerini ifade ederek ve kendilerine dikkat çekmekten kaçınarak kendilerini başka kişilere tanımlamaktadırlar (Baumeister vd., 1989). Araştırmalar, düşük öz saygısı olan kişilerin, pozitif duygularını (Gross ve John, 1997) ve negatif duygularını (Graham vd., 2008), yüksek öz saygısı olan kişilere oranla daha az ifade ettiklerini göstermektedir.

2.4. Motivasyon

Hoy'a (2010/2015, s.755) göre; “motivasyon çoğunlukla *davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum* olarak tanımlanmaktadır.” Morgan ve arkadaşlarına (1993, s.268) göre motivasyon; harekete geçirici ve kişinin belli bir yönde ilerlemesini sağlayan güçtür ve bu gücün sonucunda, belirli hedeflere yönelik kalıcı davranış oluşmaktadır. Viau'ya (2011/2015) göre ise motivasyon, çocuğun, kendisini ve öğrenme ortamını algılayışı ile bağlantılı olarak, çocuğu eğitim etkinliklerine katılmaya ve etkinlikleri tamamlamaya yönelten bir etkidir. Psikoloji literatüründe motivasyon, birçok farklı kuram ve teori ile açıklanmış, çok geniş bir konudur (Hoy, 2010/2015).

Kişinin, bir işi yapmaya yönelik motivasyonunun sebebi, içsel ve dışsal motivasyon ile açıklanabilir. İçsel motivasyon, ilgi ve merak ile bağlantılıdır (Hoy, 2010/2015). İçsel motivasyonu yüksek olan kişi, ödül veya cezaya temel bir ihtiyaç duymamaktadır çünkü yapmakta olduğu işin kendisi tatmin edici ve ödüllendirici olmaktadır (Anderman ve Anderman, 2009; Reiss, 2004). Örneğin, bir öğrenci, kimse onu zorlamadığı halde, sadece kimya öğrenmeyi sevdiği için, boş zamanlarını kimya ile ilgilenererek geçiriyorsa, iç motivasyona sahip olduğunu söyleyebiliriz (Hoy, 2010/2015). “Bunun aksine bir ödül için, bir cezadan kaçınmak için, öğretmeni memnun etmek için veya başka bir sebepten ötürü bir şey yaptığımız zaman dışsal motivasyon etkin demektir. Dışsal motivasyon etkili olduğu zaman aktivitenin kendisi bizi pek ilgilendirmez, sadece o aktiviteden kazanacaklarımızla ilgileneriz.” (Hoy, 2010/2015, s.758). Dışsal motivasyona sahip bir kişiye örnek olarak, sadece not için çalışan ve çalıştığı konunun kendisine pek ilgi duymayan bir öğrenci örnek gösterilebilir (Hoy, 2010/2015).

Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin motivasyonu; yüksek içsel ve dışsal motivasyona sahip olanlar, düşük içsel ve dışsal motivasyona sahip olanlar, yüksek içsel ve düşük dışsal motivasyona sahip olanlar, düşük içsel ve yüksek dışsal motivasyona sahip olanlar olarak dört grupta incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yüksek içsel ve düşük dışsal motivasyona sahip olan öğrenci grubunun, diğer grup öğrencilerine göre daha yüksek notlar aldıkları bulgulanmıştır (Hayenga ve Corpus, 2010). Başka bir çalışmada, akademik içsel motivasyon arttıkça, okul başarısının da arttığı ve akademik kaygının azaldığı saptanmıştır (Gottfried, 1985). Lepper ve arkadaşlarının (2005) araştırmasına göre de, iç motivasyon arttıkça, öğrencilerin sınav başarıları artmakta, dışsal motivasyon arttıkça ise sınav başarısı düşmektedir.

İçsel motivasyon, kişinin, yaptığı işi ne kadar ilgi çekici, eğlenceli bulduğuna dair beyanı ile ve kendi isteğiyle, dışsal bir ödül ya da ceza olmadan bir işi yapma seçimi ve süresi ile ölçülebilir (Harackiewicz, 1979). Løvoll ve arkadaşlarının (2017) çalışmasının sonucunda, bir konu ile ilgili pozitif deneyimlerin, o konu ile ilgili içsel motivasyonunun gelişimini kolaylaştırdığı saptanmıştır. Isen ve Reeve'nin araştırmasında (2005), pozitif deneyim ve hislerin, katılımcıların, ilginç buldukları bir aktiviteye yönelik içsel motivasyonlarını artırdığı bulgulanmıştır. Başka bir araştırma (StGeorge vd., 2014), müzik öğrenimi ile ilgili pozitif duygu ve deneyimlerin, müzik öğrenmeye yönelik motivasyona olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Hoy'a (2010/2015, s.766) göre öğrencilerin, seçim yapma özgürlüğüne sahip olmaları da, yaptıkları işi eğlenceli bulmalarına ve motivasyonlarına katkı sağlayan bir etkidir.

Motivasyon ve başarı, benlik algısı ve öz saygı ile yakından ilişkilidir (Asmus, 2021; Austin, 1990). Austin (1990), yaptığı çalışmada, yüksek seviyedeki müzikal öz saygının, okul içi ve dışındaki müzik aktivitelerine katılımı olumlu etkilediğini bulgulanmıştır. 160 katılımcı ile yapılan bir araştırmanın (Murphy ve Roopchand, 2003) sonucunda, içsel motivasyon ve öz saygının, birbirlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Sosyal bağlantılar ise, içsel motivasyonu pozitif olarak etkilemektedir (StGeorge vd., 2014; Committee on Assesment in Support of Learning, 2004). Öğrenime yönelik kaygı (Sun vd., 2017) ve sosyal kaygı (Abdoshahi vd., 2022), içsel motivasyonu negatif olarak etkilemektedir.

2.5. Terapötik Eğitim Yöntemleri

2023 Britannica Sözlüğü'nde (2023) “terapötik” kelimesi, “beden ve zihinde iyi etkilerde bulunan” ve “bir hastalığın tedavisine ilişkin” anlamlarına gelmektedir. Bu tanımın, beden ve zihninde iyi etkilerde bulunma kısmını vurgulayan Mitchell'e (2016) göre, öğrenci-öğretmen ilişkisi, bir terapist ve hastası arasındaki terapötik ilişki ile bir değildir. Ford ve Wilson'a (aktaran Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014) göre; “Bir kişinin terapötik olabilmesi için terapist olması gerekmez.” (s.11). Sunderland'ın (1993) “Draw on Your Emotions” kitabının giriş bölümündeki açıklamasına göre, “Yıllar süren bir eğitim olmadan, başka insanların duyguları ile herhangi bir şekilde “birlikte kalma” kaygısı sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Fakat gerçek, bundan farklıdır. Toplumda, bir bahçede veya okul bahçesinde, eğitime gerek olmaksızın, bir çok harika danışmanlık biçmi vardır. Eğer, çocukların duygularını dinlemeleri için, sadece eğitilmiş terapist ve danışmanlara izin verilseydi, şu an dünyada çok daha fazla acı ve yalnızlık olurdu.”

Mitchell (2016), terapötik eğitimin, terapi ile karıştırılmaması gerektiğini vurgular. Terapistler, psikoloji eğitimleri almış ve psikolojide hassas konuları kapsamlı şekilde çalışabilen kişilerdir. Eğitmcilerin ise böyle bir eğitimi yoktur. Eğitimin içerdiği psikolojik yaklaşımın kapsamı ve derinliği, terapi ile karşılaştırılamayacak kadar azdır. Waters'a (2010) göre terapötik öğretim yaklaşımı; “eğitim müfredatını terapötik bir bağlam olarak kullanır. Bu, eğitim profesyonellerinin terapist olmasını gerektirmez, bunun yerine öğrencileri ciddi sosyal, duygusal ve davranışsal güçlükler konusunda desteklemek için, işlerine psikolojik farkındalık getirmelerini gerektirir.” (s.15).

Araştırmacılar, çocukların psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını içeren bütüncül bir eğitim yaklaşımına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (Lopes ve Salovey, 2004; Stephan vd., 2015; Zins vd., 2007). İlişkiler ve duygusal süreçlerin, neden ve ne öğrendiğimiz üzerindeki etkisinden dolayı, okullar ve aileler, tüm öğrencilerin yararı için öğrenme sürecinin duygusal yönlerini dikkate almalıdır (Elias vd., 1997). Okulların, öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini değil, sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyerek sağlıklı bireyler yetiştirmek gibi önemli bir rolü vardır (Durlak vd., 2011).

Eğitimde çocukların duygusal ihtiyaçlarını desteklemeyi hedefleyen yaklaşımlardan biri olan, “Güçlü Yönleri Kutlamak” (Celebrating Strengths), öğretmen ve öğrencilerin iyi oluş hallerini desteklemeye yöneliktir. “Güçlü Yönleri Kutlamak”, sözlü hikaye anlatımı ve düzenli kutlamaların araç olarak kullanıldığı, sınıfların mental sağlığını artırmayı amaçlayan bir ön çalışma ile başlamıştır. Çalışmada, birçok geleneksel hikaye, öğrenci ve öğretmenler tarafından anlatılmış ve hikayeler, yedi kutlama ile bağdaştırılmıştır. Belli güçlü yönler, kutlamalar ile ilişkilendirilmiş ve öğrencilerin, kendi güçlü yönlerini, hikayelerdeki karakterlerin güçlü yönlerini farketmeleri ve öğrenmeleri sağlanmıştır. Güçlü Yönleri Kutlamak yaklaşımı, bir pozitif psikoloji dersi olarak değil, varolan müfredat üzerinden eğitimde yer almıştır. Bu yaklaşımı kullanan okullar, öğrencilerin öz güven, benlik saygısı, sosyal ve duygusal zekalarında artış rapor etmişlerdir (Fox vd., 2013, s. 584-585).

“Sosyal Duygusal Öğrenme” (Social Emotional Learning) eğitim yaklaşımı, Weissberg’e (2015, s. 185) göre, çocuk ve ergenlerin duyguları anlama ve kontrol etme, pozitif hedefler koyma, empati geliştirme, pozitif ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme, sorumlu kararlar alabilme becerilerini geliştirme süreçlerinden oluşur. CASEL (2020), hedeflenen kazanımları; öz-farkındalık, öz-denetim, sosyal farkındalık, iletişim becerileri ve sorumlu karar alma olarak belirtmiştir. Durlak ve arkadaşlarının (2011) yaptığı bir meta-analiz çalışmasında, Sosyal Duygusal Öğrenme programlarının, öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine olumlu etki ettiği ve kendilerine, başkalarına ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin prososyal davranışlarının arttığı, davranış problemlerinin azaldığı, akademik performanslarının arttığı tespit edilmiştir.

“Yaşam Becerileri” eğitim programı, yaşam becerilerini geliştirmek için özel olarak tasarlanmış bir programdır. Program, herhangi bir müfredat konusunun öğretilmesi yoluyla veya “Yaşam Becerileri” konu başlığına yer verilmiş bir müfredat aracılığıyla, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmek için oluşturulmuştur (Dongre, 2018, s. 44). World Health Organization’a (1997) göre, yaşam becerileri; karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim becerileri, kişilerarası iletişim becerileri, öz-farkındalık, empati becerisi, duygular ve stres ile baş etme becerilerinin bütünüdür. Khera ve Khosla (2012), 500 ergen birey ile yürüttükleri araştırmada, yaşam becerileri ve benlik algısı

arasında pozitif korelasyon tespit etmiştir. John (2010), çocuk cezaevinde kalan ergen bireylerle yaptığı bir araştırmada, Yaşam Becerileri eğitiminin, ergenlerin kendine güven ve başarı odaklılıklarını artırdığını bulgulamıştır.

Spor odaklı bir alternatif eğitim programı olan Harlem RBI'nın hedefleri arasında, programa katılan çocukların fiziksel ve mental açıdan sağlıklı olmaları, riskli davranışlardan kaçınmaları, akran ve büyükleriyle pozitif iletişim kurabilmeleri yer almaktadır. Programın içerisinde yer alan, okuryazarlığı zenginleştirmeyi hedefleyen REAL Kids yaz okulu 2005 yılı verilerine göre, yaz okuluna katılanların %86'sı okuma becerilerini geliştirmiş ya da yaz dönemi içinde okuma becerilerini sabit tutmuş, %90'ının velisi, çocuklarının okulda daha çok çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Ek olarak, katılımcıların %75'inin akranlarını motive etme ve destekleme konusunda ilerleme gösterdikleri bulgulanmıştır (Berlin vd.,2007, s. 87-90).

Culp ve Salvador (2022), Travma Farkındalıklı Eğitim (Trauma-Informed Education) yaklaşımını açıklarken, bu yaklaşımın öneminden şu şekilde bahseder; “Travma Farkındalıklı Eğitim’i kullanmak, bütün öğrencilerin travmatik bir durumla yüzleşme olasılığı olduğundan dolayı, travmatik durum yaşanmadan önce veya yaşandıktan sonra, öğretmenlere güvenli ortamlar yaratmaları için yardımcı olabilir.” (s.22). Substance Abuse and Mental Health Services Administration’a (2014) göre, Travma Farkındalıklı Eğitim yaklaşımın ilkeleri; güvenlik; güvenilirlik ve açıklık; akran desteği; karşılıklı iş birliği; manevi, fiziki olarak güçlendirmek ve seçim yapabilmek; kültür ve cinsiyet ayırt etmemektir.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration’a (2014) göre; “Bireysel travma, kişi tarafından fiziksel veya duygusal olarak incitici veya yaşamı tehdit edici olarak algılanan ve kişinin işlevselliğinde, mental, fiziksel, sosyal, duygusal ya da ruhsal iyi oluş halinde olumsuz etki bırakan olay ya da olaylar bütününden doğar.” (s.7). 1420 çocuk ve ergen ile yapılan bir araştırmaya göre, bireylerin 16 yaşından önce, en az bir travmatik durum deneyimledikleri tespit edilmiştir (Copeland vd., 2007). Perfect ve arkadaşlarına (2016) göre, “30 kişilik bir sınıftaki 15-20 öğrencinin travmatik olaya maruz kalması beklenmektedir.” (s. 38).

Travmanın etkileri, hafif veya ileri derecede sosyal duygusal davranışlarda güçlükler ve öğrenme güçlüğü, akademik başarıda düşüş ve konsantrasyon, hafıza

gelişiminde gecikme olarak ortaya çıkabilmektedir (National Child Traumatic Stress Network Schools Committee, 2008). Travmaya maruz kalmış çocuklar, ileride ruhsal sağlık problemleri geliştirmeye ve okulda sorunlar yaşamaya daha yatkındır (Porche vd., 2016). Graham-Berman ve arkadaşlarının (2010), 87 okul öncesi öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmaya göre, travmaya maruz kalmak, çocuklarda dil gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Travma Farkındalıklı Eğitim yaklaşımının, travmaya bağlı sağlık problemlerini azaltmakta (Kataoka vd., 2003), öz saygı, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunu artırmakta (Bawja vd., 2020) etkili olduğu saptanmıştır.

Ryals'a (2022) göre, "müzik eğitimi araştırmalarındaki özenli ve güvenli alan literatürü, yaygın olarak okul alanını fiziksel bir rahatlık alanı olarak incelemenin yanısıra öğrencilerin akran iletişimi ve öğretmen-öğrenci ilişkisine dayalıdır." (s. 16). Hendricks ve arkadaşları (2014), güvenli öğrenme alanlarının, öğrencilerin müziğe olan bağlılıklarını ve müzik yapmaktan aldıkları keyfi artırabileceğinden bahsetmektedir. Ayrıca, müziğin, güvenli alan ile ilişkisine dair bir örnek verir; "Öğretmenler, güvenli alanın bir parçası olarak, müzik çeşitli tepkiler ortaya çıkardıkça, öğrencilerinin duygularını ve ihtiyaçlarını ifade etmelerine açık olmalıdır. Örnek olarak, öğretmen, bir evcil hayvanın ya da yakınının ölümüne bağlı yas duygularını hatırlayan ve elegie çalan bir öğrenciye karşı destekleyici olabilir." (s. 7).

"Öğrencilerimiz ister ciddi kaygıya eğilimli olsunlar, ister sadece müzikal riskler almak için güvenli bir alana ihtiyaç duyuyor olsunlar, tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretmenlere ihtiyaçları vardır." (Hendricks vd., 2014, s. 8). Mitchell (2016), terapötik müzik eğitimi; eğitmenin, öğrencisinin müzikal gelişiminin yanısıra kişisel gelişim potansiyelini de farkettiği ve bu iki potansiyeli de geliştirmeye odaklandığı müzik eğitimi olarak tanımlamaktadır. Müzik eğitimi literatüründe terapötik yaklaşımları araştıran çeşitli çalışmalar yer almaktadır.

Üniversite düzeyinde konservatuvar ve müzik bölümü öğrencilerinin dahil olduğu bir araştırmada (Bonneville-Roussy vd., 2020), öğrenciler, kendilerinin iyi oluş halinin geliştirilmesi ya da kaygılarının azaltılması için yeterince çalışma yapılmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler, öğrencilerin ruh sağlığının, müfredatın bir parçası olmasının gerekliliğine dair görüşlerini belirtmiş ve ileri seviye müzik eğitiminin oldukça stresli olduğunu eklemişlerdir. Yapılan

araştırmada, öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin genel ruh sağlığı, anksiyete ya da iyi oluş halleri ile ilgili bir konuya değinmemişlerdir. Bonneville-Roussy ve arkadaşlarına (2020) göre: “Bunun sebebi, öğrencilerin ruh sağlığının kendi görevleri olmadığını hissetmeleri, bu yüzden bu konuyu açıkça konuşmamaları olabilir. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin, öğrencilerin sağlık durumuna yaklaşırken hastalık odaklı olmaları sebep olarak düşünülebilir.” (s. 114).

Mitchell (2016), terapötik yaklaşımın müzik eğitimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, üniversite hocaları ve öğrencilerini kapsayan bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada hocalar öğrencilerine, terapötik yaklaşım ile, özel şan dersleri vermiştir. Katılımcılardan bazıları, kendi hayatlarında yaşadıkları zorlukları, müzikte yaşadıkları teknik zorluklarla bağdaştırmış ve bu konudaki farkındalıklarını aktarmışlardır. Bazı katılımcılar, hayatlarındaki iyi hissettiren durumlar ile bağdaştırdıkları müzikal pasajlarda daha az zorlandıklarını farkettilerini belirtmişlerdir. Bütün katılımcılar, müzikal ve kişisel gelişimin bir bütün olduğunu belirtmişlerdir ve araştırma süreci boyunca gelişen müzikal becerilerini terapötik ortama bağlamışlardır.

Culp ve Salvador (2022), Travma Farkındalıklı Eğitim yaklaşımının, farklı yaklaşımlarla birlikte müzik eğitiminde kullanılabileceğini savunmakta ve bu yaklaşımların müzik eğitime nasıl entegre edilebileceğine dair öğretmenlere fikir vermeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan sohbetler edebilirler. Ayrıca, öğrencilerin müzik tercihlerini öğrenme amaçlı etkinlikler yapabilir, öğrencilere konser repertuarlarını belirlemeleri için seçim hakkı verebilir, sınıfta öğrencilerin tercihlerine göre görev dağılımı yaparak öğrencilere belli sorumluluklar içeren roller verebilirler (Culp ve Salvador, 2022).

Ryals (2022), Travma Farkındalıklı Eğitim yaklaşımıyla müzik eğitimi yapılan bir ortaokuldaki öğrenci ve öğretmenleri incelemiştir. Bu okuldaki öğretmenlerin ders içinde yaptıkları aktivitelere örnek vermek gerekirse; sınıftaki öğrencilerin mental ve duygusal durumlarına duyarlı olunmuş, duyguları hakkında konuşmak istediklerinde öğrencilere duygularını paylaşabilecekleri bir ortam sunulmuştur. Derslerin başında ritmik ısınma aktiviteleri yapılmış, ardından öğrenciler arasındaki ilişkiyi güçlendirmek için müzikal doğaçlama oyunları, sırayla oynanan müzikal oyunlar ve çocukların birbirlerini daha iyi tanıması amacıyla oyunlar düzenlenmiştir.

Günün oyununun ardından, işlenecek müzik konusuna geçilmiş, ardından mindfulness aktivitelerine yer verilmiştir. Araştırmada, katılımcı öğrenciler, müzik derslerine katılım gösterme isteklerini belirtmiş ve küçük sayıda öğrencinin yer aldığı gruplarda müzik öğrenmeye dair isteklerini dile getirmişlerdir. (s. 89-91).

Sınıf müzik eğitimi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için ideal bir ortam oluşturmaktadır. Arkadaşının ritim kalıbını taklit etme, karşılıklı yapılan ritim oyunları, sıra ile hareket etme gibi müzik aktiviteleri, doğal olarak sosyal becerileri destekleme potansiyeli taşımaktadır. Eğitimcilerin, sosyal beceri gelişimine daha bilinçli şekilde yaklaştıkları takdirde, öğrencilerde daha güçlü ve kalıcı etki bırakabilme potansiyelleri vardır. Öğretmenler, ders yılını planlarken, müzikal hedeflerin yanısıra geliştirmek istedikleri iki ya da üç sosyal beceri belirleyebilirler, şarkı sözlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçebilirler, bir şarkının sözlerini oluşturmak için grup çalışması düzenleyebilir, öğrencileri kendilerini ifade etmeleri için teşvik edebilirler (Jacobi, 2012).

Varner (2020), Sosyal Duygusal Öğrenme eğitim yaklaşımının müzik eğitimine nasıl entegre edilebileceğine dair örnekler vermektedir. Öğretmenler, sosyal becerileri geliştirmek amacıyla, derslerinde toplumsal konulara odaklanan, saygı ve özdisiplin geliştirmeyi amaçlayan ritim ve perküsyon aktiviteleri kullanabilirler. Ayrıca, derslerinde farklı kültürlerle duyarlılığı aktarma amaçlı oyunlara yer vererek öğrencilerin birbirleriyle iletişimine destek verebilirler, farklı kültürlerden halk şarkılarını kullanarak öğrencilerin farklılıklara açık olmasına katkı sağlayabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin öz farkındalıklarının gelişimi için, kendi zorlu durumlarla başa çıkma deneyimlerinden bahsedebilirler. Ek olarak, öğretmenler, herkesin bazen zor zamanlardan geçtiğini öğrencilerin farketmelerine destek olabilir, Beethoven gibi önemli müzikal figürlerin zorluklara rağmen başarıya hikayelerinden bahsedebilirler. Stres yönetimi içinse, nefes, esneme ve hareket aktivitelerine yer verilebilir.

2.6. Hikayelerin Eğitimde Terapötik Amaçlı Kullanım Yöntemleri

Bir hikayenin çocuğun ilgisini çekmesi için hikaye, “çocuğu entelektüel açıdan geliştirmeli ve duygularını netleştirmek için ona yardımcı olmalı, çocuğun kaygı ve istekleri ile uyumlu olmalı, çocuğun yaşadığı güçlükleri tanımasına yardımcı olurken

aynı zamanda onu rahatsız eden problemlere çözüm yolları önermelidir.” (Bettelheim, 1977, s. 5).

“Hikaye ve metaforlar hakkında dinleyiciler üzerinde derin bir etkiye sahip olan bir şey vardır; öğretir, ilham verir, rehberlik eder, iletişim kurar, hatırlanırlar ve hepsinden önemlisi her yerdedirler!” (Lankton, 2002, s. xiii). Lankton’a (2002) göre, hikaye ve metaforların duygusal sembolik anlamları vardır ve bu duygusal sembolik anlamlar, dinleyicilerin bilinçdışı üzerinde derin bir etki sağlamaktadır.

Metafor içeren bir tür olan masallar da, çocuklarla derin ve yoğun bir bağlantı kurar. Masal dinleyen çocuk, kendi özlem, yoğun istek, kaygı ve acıları konusunda kendisini anlaşılmış hissetmekte ve bu duygular konusunda yalnız olmadığı konusunda farkındalık kazanmaktadır. Masallar, metaforlar aracılığıyla, içsel süreçlerle yapıcı şekilde nasıl başa çıkılabileceğiyle ilgili yol gösterici olmaktadır. Masallar, çocuğa kendi doğasına ve olumlu potansiyellerini geliştirirse geleceğin neler getirebileceğine dair sezgisel, bilinçdışı bir kavrayış sağlamaktadır. Çocuk, masallar aracılığı ile insan olmanın; zorlu mücadelelere göğüs germek ama aynı zamanda harika maceralar yaşamak olduğunu sezmektedir (Bettelheim, 1977).

Bettelheim’e (1977) göre:

Masallarda içsel süreçler görsel imgelere çevrilir. Kahraman, çözümsüz görünen zor içsel sorunlarla karşı karşıya kaldığında, kahramanın psikolojik durumu anlatılmaz; masal, onu sık, geçilmez bir ormanda kaybolmuş, hangi yöne döneceğini bilmeden, çıkış yolunu bulma konusunda umutsuz olarak gösterir. Masal dinleyen kimse için derin, karanlık bir ormanda kaybolmanın görüntüsü ve hissi unutulmaz. (s. 155)

Bočková (2017), hikaye anlatımının okul ortamında kullanılmasının önemine değinmektedir; “Hikaye anlatımı, bir sınıf içinde topluluk oluşturarak, karşılıklı sosyal etkileşim aracılığıyla, çocuğa önemli prososyal davranışları pekiştirmesi konusunda yardımcı olur.” (s. 13).

2.6.1. Terapötik Hikaye Yazımı

Waters’a (2010) göre; “Terapötik Hikaye Yazımı, eğitim müfredatını terapötik bir bağlam olarak kullanır ve eğitim uzmanlarını, şiddetli sosyal, duygusal ve

davranış güçlükleri olan öğrencilerle olan çalışmalarına psikolojik farkındalık getirmeleri için destekler.” (s. 6).

Terapötik hikaye yazımında, çocuğun benliğinin bazı bilinçdışı kısımları, hikaye karakterine yansıyabilmektedir. Direkt konuşmanın, çocuğa fazla duygusal yük getirebileceği durumlarda, hikaye metaforu, çocuk için duygusal açıdan güvenli bir araç sağlayabilir (Waters, 2004). Çocuk, kendi duygularını hikaye karakterlerine yansıttığında, hayal gücünün verdiği güvenli alan ile birlikte, duyguları daha kolayca farkedebilir ve tanımlayabilir. Çocuk, yarattığı hikaye karakterlerinin farklı durumlarda nasıl tepkiler verdiğini farkedebilir ve bu şekilde, kendi çözülmemiş duygusal güçlükleri üzerinde düşünme fırsatı yakalayabilir (Waters, 2010). “Öğretmen, çocuğu, hikayeleri modelleme ve yansıtma sürecinde desteklemek ile birlikte, çocuğun dilini genişletebilir.” (Waters, 2010, s. 31).

Waters (2010), “Terapötik Hikaye Grupları” eğitim modelinden bahsederken, bu modeli temel alan dersin aşamalarını açıklamaktadır. Ders, bedeni rahatlatma etkinliği ve çocukların kendi duygu durumlarına en uygun kelimeyi yazmaları ile başlamaktadır. Çocuklar, sıra ile, yazdıkları kelimeyle bağlantılı duygunun sebebini söyleme hakkına sahiptirler. Ardından, öğretmen, öğrenci grubunun yaşadığı güçlüklerle ilgili bir yazı konusu önermektedir. “Örneğin, grup içinde öfke problemleri yaşayan çocuklar varsa, öğretmen, hikaye açılışına şu şekilde başlayabilir, “Dinazor Dino, mağarasının dışında uzanıyormuş. Daha önce kendini hiç bu kadar kızgın hissetmemiş.” (Waters, 2010, s. 54). Sonrasında öğretmen, öğrencilere Dino’nun neden öfkeli olabileceğini düşündüklerini sorar. Çocuklar, doğal olarak, öfke ile ilgili kendi deneyimlerini Dino’ya yansıtırlar ve tepkileri tipik olarak, “Çünkü yine azar işitti.” ya da “Hiçbir arkadaşı onunla oynamıyor.” veya “Birisi ona bir şeyler fırlattı.” olabilir.” Öğretmen, öğrenci önerilerini not alır ve en az birini kendi yazacağı hikayeye dahil eder. Öğrenciler, kendi istedikleri hikaye temasını veya öğretmenin temasını kullanabilir. Öğretmen ve öğrenciler, kendi hikayelerini yazdıktan sonra, duygusal açıdan güvenli ortamda yazılarını paylaşabilirler. Ardından, çizim ve oyun aktiviteleri yapılabilir (Waters, 2010).

Terapötik hikaye yazımı, öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik becerilerinin ve bir yazar olarak öz güvenlerinin gelişimine katkı sağlamakta, akran iletişimlerini kuvvetlendirmeye, duygularını ifade etmeye, dinleme ve konuşma becerilerini

güçlendirmeye, yazmaya olan konsantrasyon ve motivasyonlarını artırmaya pozitif etkide bulunmaktadır (Waters, 2008).

2.6.2. Bibliyoterapi

Smith'e (1989) göre bibliyoterapi, kitaplar aracılığı ile iyileşmeyi destekleyen bir araçtır. Bibliyoterapi, Harris ve Hodges'e (1995) göre, bir rehberin eşliğinde okuma sürecinin, okuyucunun kendi farkındalığını geliştirmesine ve eleştirel sorgulama yoluyla kişinin kendi koşulları hakkında düşünmesine yardımcı olması için kullanılmasıdır. Aies (1993) ise bibliyoterapiyi, problemlerini çözmeleri için insanlara yardımcı olmak amacıyla kitapları kullanmak olarak tanımlamaktadır.

Bibliyoterapi, genellikle ruh sağlığı alanında ve ruh sağlığı profesyonelleri tarafından kullanılsa da, eğitim alanında da uygulanabilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin öz farkındalıklarını, problem çözme becerilerini geliştirmek, problemleri daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına uygun hikayeler seçebilirler (Johnson vd., 2000; Catalano, 2008). Cornett ve Cornett (1980), bibliyoterapinin öğretmenler, ebeveyn ve psikolojik danışmanlar tarafından kullanılabilen bir yöntem olduğunu belirtmekte ve bibliyoterapinin, uzun süreli bir terapi süreci gerektiren köklü psikolojik problemlere çözüm sunmadığı konusunda uyarılmaktadır. Maich ve Kean'e (2004) göre bibliyoterapi, öğretmenin halihazırda var olan bir öğretim yaklaşımına entegre edilebilir ya da önceden var olan bir dil dersi yapısına iyi uyum sağlayabilir (Maich, K., Kean, S., 2004).

Shrodes'e (1949) göre bibliyoterapi sürecinin üç basamağı vardır; özdeşim kurma, katarsis ve içgörü. Özdeşim kurma basamağında, okuyucu, kitaptaki karakter ile empati yaparak özdeşim kurar. Kitaptaki karakterin hayatı ile kendi hayatı arasındaki benzerlikleri farkeder ve hikayedeki olaylara karakterin bakış açısından bakmaya başlar. Katarsis basamağında, empatik özdeşim kurma en üst seviyededir ve karakter güvende olduğunda, okuyucu, bastırdığı duygularını serbest bırakır. İçgörü basamağında, okuyucu, kendi problemlerine yönelik bir farkındalık kazanır ve probleme yönelik olası çözümler keşfedilmiş olur.

Cornett ve Cornett (1980), bibliyoterapi sürecinin başlangıcında, öğrencinin psikolojik ihtiyacını tanımanın önemli olduğundan bahsetmektedir. Bu aşamada, öğretmenler, okulda öğrencinin davranışlarını gözlemleyerek, veliler ve psikolojik

danışmanlarla bilgi paylaşımında bulunarak ve öğrenciye verilen yazı çalışmaları ile öğrenci hakkında daha çok bilgi edinebilirler. Yazı çalışmalarına örnek olarak, öğrencinin, “eğer” kelimesi ile başlayan cümleleri tamamlaması istenebilir; “Eğer zengin olsaydım...”, “Eğer o olmasaydı...”, “Eğer bir şey olabilseydim...” gibi. Ayrıca, öğrenciyle, “Babam...”, “Okul...”, “Diğer öğrenciler...” gibi cümle tamamlama etkinliği yapılabilir.

Öğretmen, öğrencinin psikolojik ihtiyacını tanıdıktan sonra, uygun kitap ya da film, öykü, şiir gibi materyalleri seçebilir. Bu seçim esnasında kitapları; pozitif benlik imajı geliştirme, değişimle baş etme, kardeş ve akran ilişkileri, boşanma, fiziksel engeller gibi temalara ayıran kaynaklardan yararlanabilir. Seçilen kitap ya da materyalin, çocuğun yaş ve algısı, ilgi alanları, okuma kabiliyeti ile uyumlu olması göz önünde bulundurulmalıdır. Kitabı, okuması için çocuğa verirken, herhangi bir zorlama olmamalıdır (Cornett ve Cornett, 1980).

Bibliyoterapi, grup halinde yapılabilse dahi, çocuğun probleminin doğasının bireysel çalışmayı gerektirdiği zamanlar olabilir. Bireysel bibliyoterapi, dikkati kolaylaştırdığı ve özel alan sağladığı için, açık iletişime destek olmakta, çocuk ve öğretmen arasında daha güçlü bir iletişim sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Çocuk kitabı okuduktan sonra, içgörü kazanmasını desteklemek amacı ile ona, “Sence karakterler nasıl hissetmiştir?”, “Hikaye hakkında ne düşünüyorsun?” gibi sorular sorulabilir (Cornett ve Cornett, 1980). Ayrıca, bibliyoterapi sürecinin sonuna, çocuk ile; hikayedeki olayların illüstrasyonunu yapma, hikaye karakterlerinin kuklasını yapma, hikayedeki önemli olaylarla ilgili resim yapma gibi sanatsal aktiviteler eklenebilir (Pardeck, 1995).

Bibliyoterapinin, çocuk ve ergenlerin benlik algısı ve öz saygılarında pozitif etkisi vardır (Myers, 2012). Ayrıca bibliyoterapi; empati gelişimine, pozitif bir benlik imajı oluşumuna yardımcı olmakta ve başkalarına karşı tolerans ve saygı göstermeye destek olmaktadır (Cornett ve Cornett 1980).

Amer (1999), 7-16 yaş arası çocuklar ile yaptığı araştırmada, bibliyoterapi sürecinin sonunda, katılımcı çocukların %82’sinin, kendi deneyimlerinden bahsettiğini bulgulamıştır. “Bu sonuç, kurgunun, çocukların kendi duygularını açmalarına yardımcı olma konusundaki önemini göstermektedir.” (s. 93). Tofaha (2012), 67 üstün yetenekli ilkokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, bibliyoterapinin,

öğrencilerin öz saygısını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Betzalel ve Shechtman (2010), 79 çocuk ve ergen ile yaptığı araştırmada, bibliyoterapi sürecinin, sosyal kaygıyı azaltmada etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

2.7. Terapötik Hikaye Anlatımı

Kornberger'e (2006) göre terapötik hikayeler, çözümlenmemiş problemlerin, gelişime olumsuz etki eden güçlüklerin farkedilmesine ya da güçlüklerle karşı hazırlıklı olmaya yardımcı olmak amacıyla yazılmış hikayelerdir. Perrow (2008), terapötik hikayeleri, davranışın dengesiz olduğu durumlarda dengeyi veya bütünlüğü yeniden sağlamaya yardımcı olan hikayeler olarak tanımlamaktadır. Terapötik hikaye anlatımı, Dowling'e (2013) göre, dinleyicilerin, kendileri ve kendi durumları hakkındaki algılarında değişim yaratan metaforları keşfetmeleri amacıyla hikayeler anlatmaktır.

Terapötik hikayelerin masallardan farkı, çocuğun yaşadığı belli bir probleme yönelik olması ve çocuğun hayatı ile benzerlikler taşımasıdır. Bu paralellikler, terapötik hikayeyi çocuk açısından tanıdık yapmaktadır ve çocuğun, hikayeyi içselleştirmesine yardımcı olmaktadır (Early, 1993).

Terapötik hikayeler, korkuları azaltma, kendini kontrol etmeyi öğrenme, üzüntü ve kayıp ile başa çıkma, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme (Lankton ve Lankton, 1989); kurallara uyma, karar verme, sorumluluk alma gibi yaşam becerilerini geliştirme, kendini kabul etme, öz değer ve öz saygı geliştirme (Burns, 2005) amaçlarıyla kullanılabilir. Terapötik hikayeler ayrıca, travma ve travma sonrası stres bozukluğu, çocuk istismarı belirtilerini tedavi etme; kabusları azaltma; ebeveyn, kardeşler evlat edinme, boşanma ile ilgili sorunlara yardımcı olma amaçlarını taşıyabilmektedir (Davis, 1996/2017). Sunderland (2017); güçsüz ya da önemsiz hissetme, yalnız hissetme, sürekli olarak kaygılı hissetme, yeni olana karşı korku hissetme, yanlış yapmaya yönelik korku hissetme gibi problemlerin, çocukların sıklıkla yaşadığı problemler olduğunu belirtmekte ve bu hislere yardımcı olmak amacıyla terapötik hikayeler tasarlanabileceğinden bahsetmektedir. Liu'ya (2017, s. 204) göre; "Terapötik hikayeler, çocukların sadece belirli bir mental sağlık sorununu hedeflemek için kullanılmaz, psikolojik gelişimlerini desteklemek için de kullanılır."

Zor ve yoğun duygular, üzerinde çalışılmadığında ve işlenmediğinde, insan ilişkilerini baltalayan ve işlevselliği olumsuz etkileyen sonuçlar yaratmaktadır. Bunun sebebi, bu zor ve yoğun duygu enerjisinin, öylece kaybolmayıp, nevrotik ve bedensel semptomlara ya da yıkıcı davranışlara dönüşmesidir. Çocukların, güç duygularla baş etmek için gelişmiş savunma mekanizmaları yoktur ve bu durum, çocuk güç duygularını anlama ve onlarla baş etme konusunda yardım almadığı sürece; agresif davranışlar, öğrenme güçlükleri, alt ıslatma, ayrılma kaygısı, hiperaktivite, obsesyon, fobi, uyku ve yeme bozuklukları, sürekli olarak kaygılı ve mutsuz olma hali gibi problemlere yol açabilmektedir (Sunderland, 2017).

Çocuklar, duygularını kelimeler ile ifade etmekte zorluk yaşayabilmektedir. “Sıkıldım.”, “Kızgıyım.” gibi kelimeler, çocuğun yaşadığı duyguların yoğunluğunu anlatmakta kısıtlı kalabilmekte ya da “Hiçbir şey yok.” ifadesi, çocuğun yardım almasını engelleyici olabilmektedir. Çocuğun doğal dili, hikayelerde olduğu gibi, imajlar ve metaforların dilidir. Terapötik hikayeler de, metaforlar aracılığı ile, bilişten ziyade, hayal gücünü kullanarak çocuğun, duygusal problemleri ile baş etmesine yardımcı olur (Sunderland, 2017).

Dowling (2013), terapötik hikayelerde metaforların kullanımından şu şekilde bahsetmektedir:

Metaforlar, bir şeyi başka bir şeymiş gibi tanımlamanın bir yoludur. Örneğin, bir kişi çok utangaçsa, aynasını kaybetmiş ve onu arayan bir kirpi, utangaçlık için bir metafor olabilir. Aynayı aramanın, yolculuk sırasında yardım almanın ve sonunda aynayı bulmanın hikayesi, utangaçlık ile mücadele etmek ve utangaçlığın üstesinden gelmenin metaforu olabilir. (s.11)

Terapötik hikayeleri aktarmanın bir yolu, sözel anlatımdır. Hikaye anlatımı, hikaye okumaktan farklıdır. Hikaye anlatımında, hikaye anlatıcısı, dinleyici ile gözler, mimikler ve sesi ile doğrudan bağlantı kurar. Hikaye anlatıcısı, hikaye çerçevesinden çıkmadan, kendi kelimelerini kullanmakta özgürdür. Çocuk, hikaye anlatımında hayal gücünü daha serbestçe kullanma imkanına sahiptir çünkü kitaptaki resimlere bağlı kalmadan, hikayeyi zihninde kurar. Hikaye anlatıcısının yüz, ses ve beden kullanımı, hikayedeki anlamı algılamayı kolaylaştırır. Hikaye anlatımının, konsantrasyonu geliştirme potansiyeli yüksektir (Perrow, 2008). Bettelheim (1977), hikaye anlatımının, sembolik ve kişilerarası anlamlara ulaşmak için, hikaye okumaya

göre daha uygun olduğunu belirtmekte ve eklemektedir; “Anlatmak, okumaya göre tercih sebebidir çünkü daha fazla esnekliğe izin verir.” (s. 150). Çocuklar, sözlü hikaye anlatımı sırasında “hikaye anlatıcısı ile direkt olarak iletişim kurar; engel olacak bir kitap ya da kağıt yoktur. Tek sahip oldukları resimler, kendi kafalarının içindedir. Kelimeler, onların kelimeleri olur.” (Davies, 2007, s. 5).

2.7.1. Terapötik Hikaye Anlatımı ve Klinik Psikoloji

“Terapötik hikayeler, bir danışmanın başvurduğu, çocuklar ile kullanabileceği birçok müdahaleden yalnızca biridir.” (Lawson, 1987, s. 141). Terapötik hikayeler, klinik psikoloji alanında çocuğun ya da terapistin hikaye anlattığı şekilde kullanılmaktadır. Çocuk, hikaye anlattığında sembolik olarak kişisel problemlerini aktarır ve terapist, çocuğun ihtiyaç ve duyguları hakkında fikir sahibi olur (Brems, 1993). Terapist de çocuğa, terapötik ilişkiyi güçlendirmek, terapinin amaç ve süreçleri ile ilgili eğitmek, çocuğun problemlerini farketmesini sağlamak ve problemlerin olası çözümlerini sunmak amacı ile hikaye anlatabilir (Snyder vd., 1997).

Çocuk terapilerinde kullanılan “Terapötik Hikaye Anlatımı Tekniği” (Therapeutic Storytelling Technique), 5 aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle, çocuğun yaşı, boyu ve fiziksel özelliklerine benzer bir ana karakter sunulur. Burada önemli olan, çocuğun ana karakter ile özdeşim kurmasıdır. İkinci aşamada, ana karakterin, çocuğun yaşadığı probleme benzer bir problem yaşadığı aktarılır. Üçüncü aşamada, hikayeye yardımcı karakter eklenir. Yardımcı karakter, ana karaktere yeni bir bakış açısı kazandırır ve problemlerini çözmesi için yeni yollar göstererek ona yardımcı olur. Dördüncü aşamada, yardımcı karakter, yeni yollar denemesi için ana karakteri cesaretlendirir. Beşinci aşamada, ana karakter, problemler için çözüm alternatiflerini keşfetmiştir ve yıkıcı olmadan problemlerini çözmeyi öğrenmiştir. Son olarak terapist, çocuğa hikayenin mesajını özetler. “Terapötik Hikaye Anlatım Tekniği”, çocukların pozitif yönde değişmeye olan motivasyonlarını artırmaktadır (Cook vd., 2004).

Gardner’ın (1993) “Karşılıklı Hikaye Anlatımı Tekniği”nde (Mutual Storytelling Technique), danışan olan çocuk, kendi hikayesini anlatır. Ardından terapist, çocuğun hikayesindeki anlamları analiz eder ve kendi hikayesini anlatır. Terapist, hikayesinde, çocuğun hikayesindeki mekan ve karakterleri kullanır fakat

ana karakter, çocuğun hikayesinden farklı olarak, problemlere daha sağlıklı çözüm yolları bulur. Karşılıklı Hikaye Anlatımı Tekniği, çocuklarda “travma sonrası nevroz” (Gardner, 1970), öfke kontrol problemleri (Gardner, 1972), “minimal beyin hasarı” (Gardner, 1974) konularında pozitif etkiye bulunmaktadır.

“Yaratıcı Karakterler Tekniği” (Creative Characters Technique), çocuk terapilerinde kullanılan hikaye içerikli terapötik bir prosedürdür (Brooks, 1981). Prosedür içinde, terapist ve çocuk tarafından hikayeler oluşturulur. Bu hikayeler, danışan olan çocuğun, terapi sürecinde kullandığı metaforları içerir (Brooks, 1985). Hikayelerde, çocuğu temsil eden bir karakter, terapisti temsil eden bir karakter, konuyu netleştirip özetleyen araştırmacı karakter ve çocuğun hayatında önemli yer tutan birini temsil eden bir karakter yer almaktadır (Brooks, 1987). Prosedür, çocukların öğrenme güçlüğü, düşük öz saygı, öfke problemleri ve şiddet içeren davranışlar konusunda iyileştirici etki yaratmaktadır (Brooks, 1981, 1985, 1987).

2.7.2. Terapötik Hikaye Anlatımı ve Eğitim

Terapötik hikayeler, çocuk terapistlerinin yanısıra, ebeveyn ve öğretmenler tarafından da çocukların, kendi zorlayıcı davranışları hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olma amacıyla kullanılabilmektedir (Perrow, 2008). Mihić vd. (2017), terapötik hikayelerin okul ortamında, öğretmenler tarafından kullanılabileceğini belirtmekte ve eklemektedir; “Terapötik hikayeler, okul öncesi eğitimden itibaren, bir metot olarak kullanılabilir. Küçük yaştaki çocuklar bile, basit metaforları anlayabilir ve örnek olarak, hikaye karakterlerinin davranışlarını taklit edebilirler.” (s. 386).

Sunderland (2017), terapötik hikayelerin kullanım biçimlerinden bahsettiği kitabından, çocuklar ile çalışan herkesin yararlanabileceğini belirtmektedir. Fakat, çocukların zorlayıcı duyguları hakkında profesyonel bir eğitim almamış kişileri, çocukların anlattıklarına yönelik yargılayıcı veya ilgisiz bir tavırda olmamaları konusunda uyarmaktadır. Hikaye anlatan çocuğun anlattığı olumsuz olayları, olumluya çevirmeye çalışmadan dinlemek, varsa çocuğun çaresizlik hislerini aktarmasına yardımcı olur. Çocuk için, çaresizlik hislerini aktarabileceği ve bu hislerle birlikte kalabileceği bir yetişkin bulmak, umut verici olur (Sunderland, 2017).

Sunderland'e (2017) göre terapötik hikaye oluşturma süreci, çocuğun problemini tanımlamakla başlamaktadır. Hikayedeki karakter, mekan ve olaylar, çocuğun problemini metaforlar aracılığı ile temsil etmektedir. Ana karakter, çocuğun yaşadığına benzer bir duygusal güçlük yaşar. Ana karakter, çocuğun kullandığına benzer savunma mekanizmaları kullandığında, bu mekanizmaları kullanmanın ana karakter açısından nasıl yıkıcı sonuçlara ve krize yol açtığı gösterilir. Kriz bölümünden sonra gelen yolculuk bölümü, geçiş bölümü olarak düşünülebilir. Sonrasında gelen değişim bölümünde, biri ya da bir şey ana karaktere, yolunu değiştirerek problem ile başa çıkması için daha yaratıcı bir çözüm önerir. Ana karakter yaratıcı çözüm önerisini kabul ederek davranışını değiştirir, yeni davranışı ile birlikte daha iyi hisseder ve artık olaylara bakış açısı değişmiştir.

Perrow (2008), terapötik hikayenin yapısını “metafor”, “yolculuk” ve “çözüm” olarak üç bölüme ayırmaktadır. Metaforlar, dinleyiciye hayal gücünü kullanmasına, negatif, dengesiz durumlar ile pozitif, dengeli durumları somutlaştırmasına yardımcı olur. Yolculuk bölümünde hikaye ilerler ve çatışmalar ile birlikte gerilim yaratılır. Sonrasında hikaye, dengesiz davranışın dengeli davranışa dönüştüğü bütüncül ve pozitif durumlar içeren çözüm bölümüne gelir.

“HikayeYaratımı” (StoryBuilding) yaklaşımı, hikayeler aracılığı ile terapötik ifadeyi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda kullanılan hikayeler, anlatıcısı tarafından tasarlanmış olabilir ya da önceden var olan bir hikayeyi temel alabilir. Hikayeler, metafor kullanımı ile çocukların yaşadıkları güçlüklerle işaret etmektedir ve hikayeler oluşturulurken; “Nerede?”, “Kim?”, “Ne?”, “Neden?”, “Ne zaman?”, “Nasıl?” sorularına cevap verilir. Hikaye, çocukların önerilerini içerecek şekilde tekrar anlatılabilir ve bu süreçte çocuklar, dans ederek ya da kuklalar kullanarak kendilerini ifade edebilirler. HikayeYaratımı yaklaşımı, çocukların öz saygı ve öz güvenlerine olumlu etkide bulunabilir (Jennings, 2013). Jennings'e (2013, s. 20) göre “HikayeYaratımı”, “özel ihtiyaçları olan veya risk altındaki çocuklarla çalışan öğretmenler için ideal bir modeldir ama, öğrencilerin geneli ile de müfredat dahilinde geliştirilebilir. HikayeYaratımı, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla, okullardaki tüm konular ile birlikte kullanılabilir.”

Henter ve Chifor (2015), okul öncesi öğrencilerine, terapötik hikayeleri içeren, psikologlar tarafından geliştirilen bir psikolojik danışmanlık programı uygulamışlardır. Uygulama sonucunda, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştiği, başka insanların duygularını tanıma konusunda geliştikleri saptanmış, öfkelerini şiddet içeren davranışlarla ifade etme durumları azalmış, öğrenme aktivite ve oyunlarına yönelik ilgi ve katılımları artmıştır.

Liu (2017), doktora tezinde, okul ortamlarındaki psikolojik danışmanların terapötik hikayelerini kullanma deneyimlerini araştırmıştır. Katılımcılar terapötik hikayelerin, psikolojik danışmanlık sürecindeki terapötik ilişkiyi kolaylaştırdığını, çocukların rahatlamasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak, çocukların, kendi duygu ve düşüncelerini daha açık olarak ifade ettiklerine dair gözlemlerini paylaşmışlardır.

Burrows (2013), okul ortamında çalışan bir psikolojik danışmanın, sosyal bir grup içinde yer alan çocuk ile bilinçli farkındalık (mindfulness) pratikleri ve terapötik hikayeleri kullandığı durum çalışmasını aktarmıştır. Çalışma sonucunda, çocuğun, öfke ya da korku duyguları ile baş etme becerisinin geliştiği görülmüş, çalışmadaki diğer çocukların da, duygularını farketme ve empati konusunda ilerleme kaydettikleri saptanmıştır.

İlköğretim öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, terapötik hikaye anlatım tekniğine dayanan bir grup psikoeğitim uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin, olumsuz duygu, düşünce ve deneyimleriyle baş etme ve öz kontrol geliştirmelerini sağlayan öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin arttığı bulgulanmıştır. Ek olarak, katılımcı çocuklar, öz güvenlerinin arttığını bildirmişler ve veliler, çocukların bu ifadelerini desteklemişlerdir. Katılımcılar, hikayeleri çok beğendiklerini ve hikayelerden çok etkilendiklerini belirtmişlerdir (Yılmaz, 2022).

Bočková (2017), anaokulu öğrencilerine, terapötik hikaye anlatımı ve bibliyoterapi içerikli bir prosedür uygulamıştır. Çocuklar, çalışmada yer alan hikayeleri dinlemeyi sevdiklerini belirtmişlerdir.

Literatürde, terapötik hikayelerin eğitimde psikolojik danışmanlık alanında kullanımına yönelik çok sayıda araştırma yer almaktadır fakat, terapötik hikaye anlatımını öğretmenlerin de uygulayabileceğine dair literatür bilgisine rağmen, sınıf

veya branş öğretmenlerinin terapötik hikayeleri kullanımına dair sınırlı sayıda araştırma saptanmıştır.

2.8. Hikayeler ve Müzik

Fraser (2003), piyano tekniklerinden bahsettiği kitabında, müziğin bir hikaye anlatması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Müziğin bir sanat olarak adlandırılabilmesi için, sadece notalar ile ilgilenilmemeli, eserin hikayesinin duygusal modu da hesaba katılmalı, bestecisinin hayat deneyimleri de içselleştirilerek ifade edilmelidir.

American Psychological Association (2023), “Anlatı teorisi”ni (narrative theory), “anlatıların ve yapılarının incelenmesine yönelik teorik bir yaklaşım” olarak tanımlamaktadır. Pope’a (2021, s. 28) göre; “Anlatı teorisinin müzik teorisinde kullanımı, müzikal eserleri anlamak, yorumlamak ve potansiyel anlamları bulmak için etkili bir yoldur.” Dinleyiciler, duydukları müziği, bir olay örgüsü gibi yorumlayabilirler çünkü müzik ile, eylem, düşünce ve karakter gibi hikaye unsurları arasında benzerlik kurma kapasiteleri vardır. Anlatısı teorisi, enstrümental müziği anlamayı kolaylaştırıcı bir yaklaşım olabilir (Maus, 1991). Hikaye yaratmak, dinleyicilere, müziği anlamak için bir çerçeve verir ve böylece müzik, daha somut ve kişisel hale gelir. Ayrıca dinleyicilerin hayat deneyimleri, yarattıkları hikayelere yansiyabilir (Miller, 2015). Margulis ve arkadaşları (2019), yaptıkları araştırmada, dinleyicilerin, müzikal yapıları anlatı haline getirebildiklerini ve dinledikleri esere yönelik pozitif duygular hissettiklerinde, eseri anlatı haline getirmelerinin kolaylaştığını bulgulamıştır. Nattiez ve Ellis’in (1990) yaptığı araştırmada, çocukların, dinledikleri bir eser hakkında hikaye yazmaları istenmiştir. Hikayelerdeki karakter ve olaylar farklılık gösterse de, çocuklar, benzer bir hikaye yapısı kullanmışlardır.

Pope’a (2021, s. 36) göre; “anlatının performansçı tarafından kullanılması, eserin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir ve performansçılar, dolayısıyla da seyirciler için, daha net bir yoruma olanak verir.” Hastings (2006), Chopin’in Sol minör, op.23, 1 numaralı baladını yorumlamak ile ilgili şu şekilde bir yorum yapmıştır:

Balad ile birlikte, bir anlatı yapısının, müziği birleştirmeye yardımcı olduğunu buldum çünkü bu yapı, eseri öğrenirken zihnimde uçuşan sayısız imajı anlamlandırmanın bir yoluydu. İmajların ortak noktalarını bularak, onları birbirleriyle ilişkilendirebildim ve eser bir bütün haline geldi. Bu bağlantılardan bir hikaye doğdu ve hikayeye odaklandığımda, çalışma gelişti. Esere, “Largo. Forte. Oktav do’lar.” diye düşünerek başlamak yerine, kirli bir odada yatan bir erkek çocuğunun aniden uyandığını düşündüm ve bedenim, duygu ve anlam ile tepki verdi. (s. 94-95)

Chen’e (2017, s. 37) göre, yorumcunun, zihninde anlatı unsurları hayal etmesi, eseri teknik açıdan daha etkili şekilde yorumlamasına olanak verir. Örneğin, güçlü bir şekilde başlayan eser için, yorumcunun, zihinde bir fırtına sesi duyup ellerini tuşlara yakın pozisyona koyduktan sonra esere başlaması, ani ve enerjik bir ses yaratmak için ona yardımcı olur.

Anlatının olanaklarının müzik ile birleştirilmesi, Batı müziği tarihinde de görülmektedir. Örneğin program müziği; “müzikle ilgili olmayan kavramları, hikayeleri veya sahneleri, söz kullanmadan kasıtlı olarak tasvir etmeye çalışan müzik” (Brown, 2015, s. 231) ve “hikaye anlatmak ya da eylem veya olayları tasvir etmek için tasarlanmış müzik” (Clarke, 1896, s. 74) olarak tanımlanmaktadır.

Apel (1969), program müziğinin tarihçesini şu şekilde açıklamaktadır:

1600’lü yıllardan önce besteciler, doğal sesleri (kuşlar, savaş naraları, fırtına, trompet anonsu vb.), beden hareketlerini (uçma, koşma, topallama, atma, düşme, durma) ve hareketlerle yakın bağlantıda olan kelimeleri (ör., cennet=çıkıcı; ölüm=inici; bknz. Söz boyama) taklit ederek kendilerini kısıtlamışlardır. 17. yüzyılın başında, temel duygu ve hisler, ilişkili hareket ve seslerle müziğe “tercüme edildi”. Böylece, ıstırap; titreyen veya sendeleyeen bir hareketle, güven; emin ve geniş aralıklarla, neşe; kahkahayı anımsatan bir melodiyle, acı; inici kromatik dizilerle (bknz. Kromatizm) vb. tasvir edildi. Bu örnekler, her biri çağrışım yoluyla doğrudan veya dolaylı olarak kullanılan iki temel program müziği yöntemini, seslerin taklidini ve hareketlerin taklidini göstermektedir. Bu araçlar, çok daha ustalık ve incelik ile kullanılmaya başlansalar da, 19. yüzyıl program müziğinin başlıca araçları olarak kaldılar. (s. 697)

2.9. Hikayeler ve Müzik Eğitimi

Miller’a (2015) göre; “bir öğretmen, anlatı pedagojisine dayalı bir müfredat oluşturarak, öğrencileri orijinal müzik performansları vermeye teşvik edebilir.” (s. 5) ve “birebir öğretimin geniş bir zamana yayılan doğası gereği, özel müzik eğitmeni, öğrencilerin hayatlarında çoğunlukla bir mentor rolü üstlenir. Hikayelerin paylaşımı ve birlikte bir anlatı oluşturma yolu ile, öğretmen, öğrenci ile bu mentor ilişkisini geliştirebilir.” (s. 22). Ek olarak, özel derslerde, “anlatı, öğrencinin kazandığı teknik beceriye anlam verir ve notaları çalmak ve bir müzik performansı yaratmak arasında bir adım işlevi görür.” (Miller, 2015, s. 22-23).

Pope (2021), hikayelerin müzik derslerindeki öneminden şu şekilde bahsetmektedir:

Bir performans ortamında anlatı kullanımı, yalnızca profesyonel piyanistler tarafından başvurulmuş bir teknik olmayıp, en küçük öğrencileri bile teşvik edebilmektedir. Örneğin, Nancy ve Randall Faber’ın popüler *Piano Adventures* metot serisinin 2a seviyeli ders kitabı, notasyonun altına hikayeyi açıklayan metinlerin yazıldığı *Sword Dance* isimli bir parça içerir. Neden? Çünkü bu durum, müzikal işaretleri kavramak için hikayeyi kullanmasından dolayı, öğrencilerin yaratıcı ve sanatsal yönlerini destekler. (s. 4)

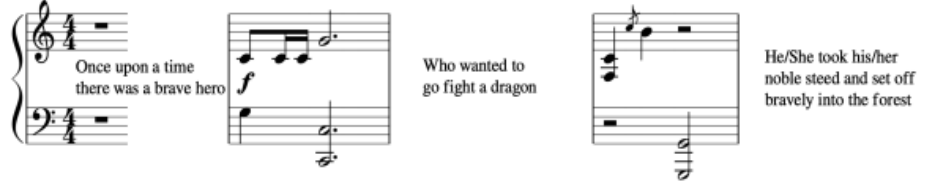
Andrus (2021), müzik derslerinde kullanılması amacıyla, hareket ve hikaye anlatımını içeren müzik aktiviteleri önermiştir. Sabit ritim, nota süre değerleri, dinamikler gibi konuların öğreniminde hikaye anlatımı da kullanılan bir yöntemdir.

Şekil 1. Hikaye Anlatımı Aktivitesi

Story Time: The Great Quest

Tell the story and play the music while giving the student instructions on how to show the pulse along the way.

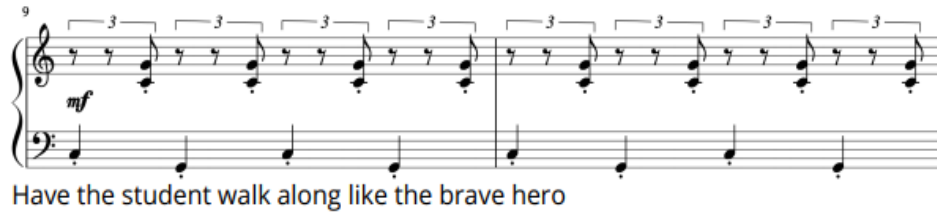
Change the pronouns to match your student so they feel like they are the brave hero acting in the story.



Once upon a time there was a brave hero

Who wanted to go fight a dragon

He/She took his/her noble steed and set off bravely into the forest



Have the student walk along like the brave hero



As it got dark, the brave hero started to get nervous and moved cautiously through the forest



Have the student creep through the forest

Kaynak: Andrus, 2021, s.10

Öğretmenler, imge ve metaforlar aracılığıyla, öğrencilerin, çaldıkları eserin duygusal içeriğini anlamasına ve çalarken, belli duyguları hissetmelerine yardımcı olabilir (Woody, 2002). Müzikal bilgiler, imge, metafor ve benzetmeler kullanarak, öğrencilerin kişisel deneyimleri ile bağdaştırılabilir. Bu yaklaşım, sesin fiziksel özelliklerine dair direkt komut vermayla kıyaslandığında, daha etkili bir müzikal ifadenin oluşumuna yardımcı olabilir (Tait, 1992). Müzikal performans için istenen fiziksel becerilere ulaşmak için metafor kullanımı, kolaylaştırıcı bir araç olabilir. Örneğin, bir başlangıç flüt öğrencisine, ağız anatomisi odaklı komutlar vermektense, ağzının içinde sıcak bir patates hayal etmesini söylemek, öğrenci için tekniği daha kolay kavramasına yardımcı olabilir (Barten, 1998).

Woody (2002, s. 220-221), üniversite düzeyinde enstrüman öğretmenlerinin, derslerinde metaforları ne şekilde kullandığını araştırmıştır. Öğretmenlerin, müzikal ifadeyi güçlendirmek amacıyla, duygular (“Sevdiğin birini kaybetmiş gibi üzüntü ve yoğunlukla çal.”), hareketler (“Akışkan” çal.) ve spesifik hareketlerden (“Biraz tasasız, güneşli bir günde kaldırırda zıplayan bir çocuk gibi” çal.) yararlandıkları tespit edilmiştir.

Palaigeorgiou ve Pouloulis (2018), ImproviSchool isimli eğitim yaklaşımını temel alan araştırmasında, 4. sınıf öğrencilerinden, dijital müzik cihazlarını kullanarak ve bir masaldan ilham alarak beste yapmaları istenmiştir. Masal, kısa bölümlere ayrılmış ve öğrenciler, her bölüm için bir beste bölümü oluşturarak hikayeyi canlandırmışlardır. Besteleme sürecinde, dijital cihazların üzerinde bulunan, melodileri şekillerle ilişkilendiren müzikal resimlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, ImproviSchool yaklaşımına yönelik pozitif tutumlar geliştirdikleri saptanmıştır. Öğrenciler, kompozisyon sürecinden ve müzikal masalın performansından hoşnut olduklarını, ileride benzer bir sürece tekrar katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden, ImproviSchool’un bileşenlerinin, araştırma sürecine katkısını değerlendirmeleri istendiğinde öğrenciler, müzikal resimlerden sonra en önemli bileşenin masal olduğunu belirtmişlerdir.

Müzikal doğaçlama ve hikaye anlatımını içeren ImproStory yaklaşımını kullanan bir araştırmada, ilköğretim ve anaokulu stajyer öğretmenleri ile çalışılmıştır. Katılımcılardan, bir hikaye ya da duyguyu aktarmayı amaçlayarak, müzikal doğaçlamalar yapmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, ImproStory yaklaşımına dair olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenler, hikayeler aracılığıyla, çalma üzerinde daha çok düşündüklerini ve çalma sürecinde konsantrasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Ek olarak katılımcılar, hikayelerin, performans sürecini daha anlamlı hale getirdiğini, onları daha çok çaba sarfetmeye dair teşvik ettiğini, müzik aktivitelerini daha önemli ve ilginç hale getirdiğini aktarmışlardır (Karppinen vd., 2018).

2.10. Hikayelerin Müzik Terapisinde Terapötik Amaçlı Kullanımı

Eyre'e (2007) göre:

Müzik ve anlatı benzer hedefleri paylaşır - düşüncelerin, duyguların ve anlamların ifadesi. Anlatı, sözlü veya edebi bir form, bir araştırma aracı veya terapötik bir teknik olarak kullanılabilse de, bir sanat formu olarak müzik çoğunlukla bir performans sanatı veya kompozisyon eylemi olarak algılanır. Hem müziğin hem de anlatının unsurları, insan iletişimde ve ifadesinde ortak ontolojik köklere sahiptir. Son 50 yılda hem müzik hem de anlatı, terapötik uygulamalar olarak önem kazanmıştır. (Özet bölümü, para. 1)

Darmawan (2021), yaptığı çalışmada, HIV/AIDS taşıyan 6-10 yaş aralığındaki çocuklar ile çalışmıştır. Çocuklara uygulanan terapi seansları toplam 60 dakika olup, 20 dakikasında müzik terapisi, diğer 20 dakikasında hikaye anlatımı odaklı terapi uygulanmış, son 20 dakika çocuk ve terapistin paylaşımlarına ayrılmıştır. Uygulama sonucunda, katılımcıların %86.7'sinin stres seviyelerinde düşüş bulgulanmıştır. Eyre (2007), kişilerin hayat hikayeleri ve müzikal doğaçlamaları araç olarak kullandığı çalışmasının sonucunda, katılımcıların, duygularıyla ilgili farkındalık kazandıklarını, hikayeler, müzik ve duygular arasındaki bağlantı konusunda içgörülerinin arttığını gözlemlemiştir. Bir şizofreni hastası ile yapılan durum çalışmasında, katılımcının hayat hikayesi, müzikal doğaçlama ve resim aracılığıyla katılımcının, kendisi ve başkaları ile iletişiminin güçlendiği gözlemlenmiştir (Eyre, 2007).

2.10.1. Terapötik Şarkı Yazımı

“Literatüre göre müzik terapisi; kendini ifade etme, karar verme ve ustalık duyguları için etkili bir araçtır. Müzik terapistleri, terapötik şarkı yazımının, bu fırsatları sağlayan bir uygulama olduğunu göstermektedir.” (Ledger, 2021, s. 23). Terapötik şarkı yazımı sürecinde, terapist, danışana kendi hikayesini anlatması amacıyla cesaret verir. Hangi hikayenin anlatılacağını belirlemek için, danışanın günlüklerinden faydalanabilir, şarkılarını, sevdiği kişilere miras olarak bırakacağını düşünmesine teşvik edilerek bir hikaye seçebilir (Baker, 2015, s. 98). Terapist, danışan ya da danışan grubunun ihtiyaçlarına özel olarak bir şarkı seçebilir ya da besteleyebilir. Danışan ya da danışanlar, bu şarkının sözlerini tekrar yazarak veya şarkıya sözler ekleyerek kendi duygu ve düşünceleri üzerinde çalışabilirler (Reitman,

2011). Terapist, danışana dinlemesi ya da söylemesi için şarkılar önerebilir, seansın konusuna uygun şarkılar seçebilir. Danışan, terapistin seçtiği şarkıları söylediğinde ya da dinlediğinde, şarkılar, danışanın konu ile ilgili duygularını uyandırabilir (Baker, 2015). “Örneğin, şarkı yazımı seansı yas ve kayba odaklanıyorsa, şarkı Everybody Hurts (REM); tema ev ise, ‘Take Me Home’ (Phil Collins) olabilirken; uyuşturucu temaları ‘Drugs Don’t Work’ (The Verve) içinde, yalnızlık hisleri ‘Sad Songs’ (Elton John) içinde ve kimlik teması ‘The Creep’ (Radiohead) içinde bulunabilir.” (Baker, 2015, s. 97).

Jones vd. (2004), mülteci gençler ile yaptığı çalışmalarda, kendini ifade etme becerisini desteklemek amacıyla rap müziği araç olarak kullanmıştır. Araştırmada, bir tema oluşturmak amacıyla şarkıların nakarat bölümleri terapist ya da katılımcılar tarafından tasarlanmış, ardından katılımcılar, rap doğaçlaması yapmışlardır. Baker (2015, s. 124), rap müziğin müzik terapi seanslarında kullanımına bir örnek vermektedir; “Şarkı yazarı, rap yapmak için uygun bir tema ya da hikaye belirlemek için klinisyen ile bir diyaloga girebilir ve sonrasında bu hikaye ya da tema ile bağlantılı duygularını ifade etmek için rap müzik yaratmaya başlayabilir.”

“Bir zamanlar” (Once-upon-a-time) şarkı yazımı metodunda, terapist ve danışan doğaçlama olarak hikaye yaratırlar. Terapistin kurduğu “Bir zamanlar” cümlesini danışan tamamlar. Terapist, çocuk danışanın hikayeye devam etmesini kolaylaştırmak amacıyla hikaye unsurları ile ilgili sorular sorabilir. Hikaye anlatımı sırasında terapist ve danışan, hikayeye uygun müzikal efektler yaratırlar. Örneğin, piyanoda koşma eylemi, çıkıcı kromatik dizilerle ifade edilebilmektedir. Terapist, müzik eşliğinde hikayedeki cümleleri tekrar ederek şarkı oluşturma sürecini devam ettirebilir (Oldfield ve Franke, 2005). “Lirik anlatı/enstrümental şarkı yazımı” tekniğinde ise hikaye anlatımı ve şarkı sözü oluşturma sürecinden sonra hikayeye ve sözlere uygun müzikal altyapı tasarlanmaktadır (Baker, 2015, s. 136-137).

Arranz (2013), yaptığı araştırmada hikaye yazımının, katılımcı çocuğun, travma hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olduğunu bulgulamış, Ledger (2021), kanser hastası olan bir çocukla yaptığı çalışmada, şarkı yazımının, çocuğun kendini ifade etmesini kolaylaştırıcı bir araç olduğunu gözlemlemiştir. Curtis (1996), şiddete uğrayan 35 kadın katılımcıya şarkı yazımını kullanıldığı bir müzik terapi programı uygulamıştır. Uygulama sonucunda, katılımcıların öz saygılarının arttığı saptanmıştır. Terapötik şarkı yazımının, klinik

ortamlarında sıklıkla uygulamaları olmasına rağmen, eğitim ortamlarında kullanımına odaklanan sınırlı sayıda araştırma vardır.

2.10.2. HikayeKompozisyonu (Storycomposing)

Hakomäki'ye (2013, s. 33) göre “HikayeKompozisyonu”(Storycomposing), “bir birey için önem taşıyan duyguları ve deneyimleri ifade etme fırsatı sunan bir müzikal etkileşim modelidir. Hakomäki (2013), HikayeKompozisyonu’nun, erken yaştaki öğrencilerle olan piyano ve müzik derslerinde, renk ve sembollerin kullanıldığı FigureNotes notasyon sistemi, hikaye anlatımı, müzik kompozisyonunu birarada kullandığı bir terapötik eğitim yaklaşımından doğduğunu belirtmektedir. Modelin gelişim sürecinde çocukların oluşturduğu kompozisyon ve notasyonlar, HikayeKompozisyonu modeli için bir ön çalışma niteliğinde olmuş, modelin gelişim aşamasında müzik eğitimi ve müzik terapisi alanlarında uygulamalar yapılmıştır (s. 34-35). Hakomäki (2009, s. 151), HikayeKompozisyonu odaklı uygulamalarında, utangaç ve sessiz çocukların, cesaretli ve katılım göstermeye daha kolay teşvik edilebilir hale geldiklerini, konsantrasyon güçlüğü çeken çocukların daha iyi konsantre olabilir düzeye geldiklerini gözlemlemiştir. Ek olarak, en küçük yaşta olan çocukların bile, başka çocuklarla çok iyi iş birliği yapabildiklerini keşfettiklerini, kendilerini yaratıcı şekilde ifade etmeyi öğrendiklerini saptamıştır.

Müzik terapi modeli olarak gelişen “HikayeKompozisyonu” sürecinde çocuktan, sözlü veya sözsüz olarak müzik aracılığı ile bir hikaye anlatması istenir. Bu sırada uygulayıcı, çocuğun bestesine herhangi bir müdahalede bulunmadan, besteyi notasyona döker. Notasyon olarak, FigureNotes, grafik notasyon, standart notasyon gibi çeşitli notasyon sistemleri kullanılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, çocuğun ilerleyen süreçte bestesini tekrar çalabilmesini amaçlayan bir notasyon sistemi seçilmesidir. Beste süreci bittiğinde, uygulayıcı ve çocuk, bestenin taşıdığı anlamlar hakkında paylaşımda bulunur. Son olarak, çocuk, güvendiği kişilerin bulunduğu bir ortamda bestesinin performansını verir (Hakomäki, 2012, s. 150-151). Hakomäki, (2013, s. 57-58), metodun çocuğu dinlemeye odaklı yapısını şu şekilde aktarmaktadır; “Ana prensip, terapistin, kompozisyon için çocuğa bir konu yada başlık vermemesi fakat o sırada çocuğun aklında olanları dikkatle dinlemesidir.”

“HikayeKompozisyonu”, Finlandiya’da m zik terapi eēitim i eriklerinde yer almasının yanısıra, baēlangı  d zeyinde m zik bilgisi olan eēitmenler ve  zel eēitim  ēretmenleri tarafından da uygulanabilmektedir (Hakom ki, 2013, s. 40). Metot; 3-6 yaē aralıēındaki  ērencilere, 9-12 yaē aralıēında  ello, keman ve piyano  ērenimi g ren  ērencilere eēitim ortamlarında uygulanarak test edilmiētir (aktaran Hakom ki, 2013, s. 47). Ayrıca metot, 5-6 yaēlarındaki  ērencilerin piyano  ērenmelerine yardımcı olmuē,  z g venleri, kendini ifade etme becerileri ve konsantrasyonlarını artırmıētır (aktaran Hakom ki, 2013, s. 49). Hakom ki’ye (2013, s. 45) g re; “ ēretim metodu,  ērencinin deneyimlerini dikkate aldıēında,  ērenim sonu ları iyileēir.  ncelikle,  ērenciler, oldukları gibi kabul edildiklerini hisseder, m zik ile iyi bir iletiēim kurar ve ilerideki m zik  alıēmaları i in temel oluētururlar.”

Hakom ki’ye (2013) g re:

Eēitim ortamlarında, HikayeKompozisyonu ile birlikte baēarılan  ērenim hedefleri hem  ērenciyi hem  ēretmeni tatmin etmektedir. HikayeKompozisyonu, k   k yaētaki  ērencilerin, motivasyon saēlayıcı bir ortamda, basit m zikal unsurları  ērenmelerini m mk n kılmaktadır. Bu metot,  ocukların bireyselliēine saygı duymakta,  z saygı ve sosyal becerilerini geliētirmekte,  ērenme hedeflerine ulaēma hızlarını artırmaktadır ve pozitif bir deneyim saēlamaktadır.” (s. 52)

Hakom ki’nin (2013) y r tt ē  araētırmada, bir  ocuēun 7-9 yaē arasında katılım g sterdiēi “HikayeKompozisyonu” modeli ile uygulanan m zik terapi s reci ele alınmıētır. Katılımcı, 14 yaēına geldiēinde, araētırmaya davet edilmiē ve “HikayeKompozisyonu” s recinin etkisini incelemek amacıyla, araētırmacı ile birlikte  alıēmıētır. Araētırmada, eski kompozisyonlar hatırlanmıē,  alınmıē, dinlenmiē ve yeni kompozisyonlar yaratılmıētır.  ocuēun, 7-9 yaē arasındaki terapi s recindeki bestelerinde, notasyon sistemindeki renkleri ve ses perdesini, spesifik duygularla baēdaētırdıēı bulgulanmıētır.  ocuk, 14 yaēındayken, terapiye ilk baēladıēı s rece g re zor duygularını daha kolay ifade edebildiēini ve daha pozitif duygular hissettiēini belirtmiētir.

2.11. Hikayelerin Müzik ve Piyano Eğitiminde Terapötik Amaçlı Kullanımı

Çocukların anlatılarını dinleyerek, terapötik bir etki oluşturmayı amaçlayan “HikayeKompozisyonu” modeli (Hakomäki, 2013), Mitchell’in (2016), katılımcıların ifade ettiği kişisel metaforların müzik ile bağlantısını ortaya koyan çalışması, Okan ve Eryek’in (2022) konservatuvar öğrencilerinin, kitap okuma ve sözlü paylaşım içeren grup bibliyoterapi sürecini ele alan araştırması dışında, hikayelerin müzik eğitiminde terapötik amaçlı kullanımına dair literatür oldukça sınırlıdır.

Eğitmen ve öğrencinin terapötik hikaye anlatımının (Perrow, 2008; Sunderland, 2017), müzik ve piyano eğitiminde kullanımına dair ilk araştırma, bu tezin araştırmacısı tarafından, bir ön çalışma olarak 2021 yılında yayımlanmıştır (Demirayak ve Temel, 2021). Ön çalışmada, 10 ve 11 yaşlarında 3 öğrenciye, online ve yüz yüze eğitim olanaklarından yararlanılarak, özel piyano dersleri verilmiştir. Her derste, öğretmen, önceden seçilmiş bir terapötik hikayeyi öğrencilere anlatmış, ardından hikaye üçe bölünmüş ve öğrencilerden, her hikaye bölümü için bir müzik kompozisyonu oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen bu esnada, bitirilen kompozisyonları, nota yazım programına aktarmıştır. Öğrencilerin kompozisyonlarında, hikaye ile bağdaşan noktalar görülmüştür. Örnek olarak, bir hikayedeki Güneş karakteri için tiz seslerin, rüzgarın güçlendiği bölümü için pes oktava atlamaların, bir hikayedeki ahtapot karakterinin aşağı ve yukarı doğru yüzme hareketi için inici ve çıkıcı dizilerin kompozisyonlarda kullanıldığı durumlarla karşılaşmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler, süreç ile ilgili pozitif duygularını belirtmiş, hikayelerin, kompozisyon oluşturma sürecine yardımcı bir etken olduğunu aktarmışlardır.

Ön çalışmada (Demirayak ve Temel, 2021), bir öğrenci, öğretmenin anlattığı terapötik hikayeyi değiştirmeyi tercih ettiğinden dolayı, bu tez çalışmasında, öğrencilere, hikayeleri değiştirmek isteyip istemediklerine dair de bir soru yöneltilmiştir. Ön çalışmada, terapötik hikayeler ile birlikte beste yapma süresi bir buçuk saatlik ders süresiyken, bu tez çalışmasında, 5-6 yaşa daha uygun olması amacıyla, süre yarım saate düşürülmüştür. Tez çalışmasında, terapötik araçların kapsamını genişletmek amacıyla, öğrenciler, terapötik hikayeleri tamamlayarak kendi hikayelerini de anlatma olanağı bulmuşlardır. Ön çalışmada, öğrencilerin

kompozisyonları, standart notasyona dökülmüş fakat, bu tez çalışmasında, 5-6 yaşa daha uygun olduğu düşünülerek, renk ve sembolleri içeren grafik notasyon kullanılmıştır. Tez çalışmasında, öğretmen, derslerin ardından, grafik notasyonları MuseScore nota yazım programı aracılığıyla standart notasyona dökmüştür.



3. YÖNTEM

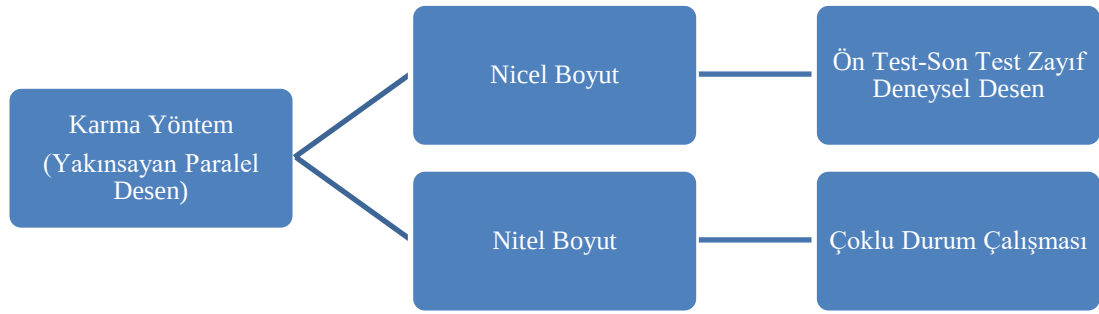
Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları ve araştırmacının rolüne dair bilgi verildikten sonra, veri toplama araçları, çalışmanın uygulama süreci, verilerin analizi, güvenirlik ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yöntemi, karma yöntem metodolojisine uygun olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel yaklaşımların, araştırma metodolojisi içerisinde birarada kullanılmasıdır (Tashakkori ve Teddlie, 1998, s. ix). Bu araştırmada, bir karma yöntem türü olan yakınsayan paralel desenden yararlanılmıştır. Yakınsayan paralel desende araştırmacı, nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak fakat ayrı ayrı toplayıp analiz ettikten sonra, karşılaştırma yoluyla iki veri grubunu birleştirerek araştırmada sunmaktadır (Creswell ve Clark, 2017).

Araştırmanın nicel boyutunda tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, tek bir gruba öntest yapıldıktan sonra, etkisi araştırılan çalışma, gruba uygulanmaktadır. Ardından, gruba sontest uygulanmakta, öntest ve sontest sonuçları karşılaştırılmaktadır (Gay vd., 2006). Araştırmanın nitel boyutunda ise çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, karmaşık sosyal olay ve olguları anlamayı amaçlamaktadır ve bir durumun, gerçek yaşam ortamında, bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır. “Nasıl?” ve “Neden?” soruları, araştırmacıları durum çalışmasına yönelten sorulardandır. Birden fazla durumun yer aldığı çalışmalar ise çoklu durum çalışması olarak adlandırılmaktadır (Yin, 2018).

Şekil 2. Araştırma Modeli



3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu, özel enstrüman dersleri verilen bir sanat merkezi olan, İstanbul'un Kadıköy ilçesinde yer alan Bilim ve Sanat Köşkü'nün 14 öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 5'i kız, 9'u erkektir ve öğrencilerden 10'u 5 yaşında, 4'ü 6 yaşındadır. Öğrenciler, araştırmadan en az 2 ay, en fazla 3 yıl önce piyano öğrenimine başlamışlardır. Fakat, bu zaman aralığının içinde, öğrenime ara verilen 1 buçuk yıllık Covid-19 pandemi süreci göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 1. 14 Katılımcının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

Sayı	Cinsiyet	Yaş
5	Kız	
9	Erkek	
10		5 yaş
4		6 yaş

3.3. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, aynı zamanda uygulayıcı olarak yer almıştır. Ozan Leymun ve arkadaşlarına (2017, s. 379) göre, “öğretmenler ve eğitim araştırmacıları sınıflarında, kendi öğrencileri ve kendi ders programları ile ilgili neden ve nasıl sorularına en iyi cevabı durum çalışmasını kullanarak verebilmektedirler.” Araştırmacı ve uygulayıcı, 7 yıldır bireysel piyano dersleri vermekte olup terapötik hikaye anlatıcılığı, masal anlatıcılığı eğitimleri almıştır. Bu sebeple, bu tez çalışmasının disiplinlerarası yapısına uygun olan uygulayıcı kişinin, araştırmacı olmasına karar verilmiştir. Çalışmaya katılım gösteren 14 öğrencinin 12'si araştırmacının piyano öğrencileridir, 2'si ise önceki yıllarda araştırmacının toplu müzik sınıfında öğrencisi olmuştur. Araştırmacı, prosedürü uygularken, yanlılık

ihtimalini en aza indirmek amacıyla, öğrencilerin müzik kompozisyon sürecinde ilerleyemediği durumlar ve 30 dakikalık ders süresini korumak dışında öğrencilere hiçbir müdahalede bulunmamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmanın nitel ve nicel veri toplama araçları açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel Boyut İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel boyutu için Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (Edwards vd., 2010) ve bu ölçeğin sosyal kaygı alt boyutu, DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (DeMoulin, 2000) ve bu ölçeğin öz saygı alt boyutundan yararlanılmıştır.

3.4.1.1. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği

Edwards ve arkadaşları (2010), okul öncesi çocuklarının kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişler ve bu ölçek 2010 yılında tekrar gözden geçirilerek Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (The Revised Preschool Anxiety Scale) (PAS-R) adını almıştır. Ölçek çalışmasına 3-6 yaş arasında çocukları olan 764 anne ve 418 baba katılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipindedir, toplam 30 madde içermektedir ve genel kaygı, sosyal kaygı, ayrılık kaygısı ve belirgin korkular alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin uygulama sürecinde, anne babalar, ölçekte yer alan, çocukları ile ilgili soruları cevaplamaktadır (Güler, 2016). Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği, Güler (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

3.4.1.2. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği

DeMoulin (1999, s. 12), benlik algısını, öz yeterlik ve öz saygı olarak iki alt başlıkta incelemiş ve kişinin bu alt başlıklara ait bütün deneyimleri olarak tanımlamıştır. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (DeMoulin Self-Concept Developmental Scale) (DSCDS), çocukların benlik algısının sistematik ve karşılaştırmalı olarak analiz edilebildiği bir ölçektir (DeMoulin, 1998a, s. 33; DeMoulin, 1998b, s. 16). Ölçek, Tennessee Üniversitesi'nde benlik algısını geliştirmeyi hedefleyen, 950 anaokulu öğrencisinin yer aldığı bir program içerisinde geliştirilmiştir (DeMoulin, 2000, p. 144). Ölçekte, 30 soru ve öz yeterlik, öz saygı alt

boyutları yer almaktadır (DeMoulin, 2000, p. 145). Ölçeğin uygulama sürecinde uygulayıcı, ölçekte yer alan durum cümlelerini çocuğa okumaktadır. Ardından çocuk, cümlede ifade edilen duruma yönelik tepkisini; mutlu yüz, ifadesiz yüz ve mutsuz yüz çizimlerinden, kendi duygusuna uygun olanı boyayarak aktarmaktadır (Turaşlı, 2014).

DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması, 5-6 yaş öğrencileri ile, Turaşlı (2014) tarafından yapılmıştır ve Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenirliği yüksek bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Çalışmada, 170'i 5-6 yaş çocuklar olmak üzere 345 katılımcı yer almıştır. Ölçeğin orijinalinde yer alan 30 ifade, geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla 29'a düşürülmüştür (Turaşlı, 2014). Ölçeğin uygulama izni için bir eğitim alınması gerekmektedir ve uygulayıcı, bu eğitimden geçerek ölçeğin uygulama iznini almıştır.

3.4.2. Nitel Boyut İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nitel boyutu için, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve öğrenci velileriyle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerden yararlanılmıştır.

3.4.2.1. Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Nitel araştırmalarda yararlanılan bir teknik olan görüşme, bilgi toplamak amacıyla yapılan sohbettir. Görüşme sürecinde, görüşülen kişi, görüşmeyi yapan kişinin yönelttiği soruları cevaplamaktadır (Lune ve Berg, 2017). Görüşme türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşmede, önceden belirlenmiş sorular vardır ve bu sorular, sistematik, tutarlı bir sırayla sorulur. Ancak görüşme yapan kişi, görüşme sırasında, hazırladığı soruların ötesine geçebilir, farklı sorular da ekleyebilir (Lune ve Berg, 2017; Akman Dömbekci ve Erişen, 2022). Örneğin, görüşme yapılan kişi, sorulara “Evet.”, “Hayır.” gibi kısa cevaplar verdiğinde görüşmeci, daha fazla bilgi almayı amaçlayan ek sorular yöneltebilir (Lune ve Berg, 2017).

Bu araştırmada, öğrencilerle, araştırma sürecinde ve araştırmanın sonunda yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır ve bu görüşmeler esnasında uygulayıcı, notlar almıştır. Görüşmelerde, gerekli durumlarda öğrencilere ek sorular yöneltilmiştir.

Bu araştırma için yapılan her derste, hikaye anlatımından sonra, öğrencilerden hikaye ile ilgili şu 5 soruyu cevaplamaları istenmiştir:

- 1) Bu hikaye ile ilgili ne düşünüyorsun?
- 2) Hikayenin en sevdiğin bölümü ne oldu? Neden?
- 3) Hikayenin en sevmediğin bölümü ne oldu? Neden?
- 4) Hikayede değiştirmek istediğin bir yer var mı?
- 5) Sen olsan bu hikayeyi nasıl bitirirdin?

Bu araştırma için yapılan her derste, müzik kompozisyon sürecinin ardından, her kompozisyon bölümü için, öğrencilere şu soru sorulmuştur:

- 1) Yaptığın bu müzikle, hikayenin hangi kısmını anlattın?

Araştırmanın uygulama sürecinin ardından, öğrencilere yöneltilen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları şu şekildedir;

- 1) Hikayeler ile birlikte beste yapma çalışmalarımızı sevdin mi?
- 2) Hikayeler ile birlikte beste yapmaya sonraki derslerde de devam etmek ister misin?
- 3) Hikayeler, beste yapmana yardımcı oldu mu? Olduysa, nasıl oldu?
- 4) Hikayeler ile birlikte beste yapmayı mı, yoksa hikayeler olmadan beste yapmayı mı tercih edersin?
- 5) Kendi hikayeni anlatmayı mı yoksa benim anlattığım hikayeleri dinlemeyi mi daha çok sevdin?
- 6) Yaptığın besteleri sevdin mi?
- 7) Hikayeler ile birlikte beste yaparken hangi duyguları hissettin?
- 8) Anlattığım hikayelerin içinde en sevdiğin hikaye hangisi oldu? Sence neden en çok bu hikayeyi sevdin?
- 9) Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?

3.4.2.2. Velilerle Yapılan Yapılandırılmamış Görüşme

Yapılandırılmamış görüşmelerde, belli konular önceden planlanmış olsa da, sohbet, görüşme yapılan kişilerin cevaplarına göre ilerler. Yazılı sorulara ihtiyaç duyulmaz (Lune ve Berg, 2017). Bu araştırmanın uygulama sürecinin sonunda, her öğrencinin bir veya iki velisi ile, öğrencinin motivasyonu ile ilgili fikir almaya

yönelik yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Görüşmenin konusu olan öğrencinin, araştırma sürecinde piyano enstrümanına olan motivasyonuna dair sorular sorulmuştur.

3.5. Çalışmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 15 Nisan-15 Haziran 2022 tarihleri arasında Bilim ve Sanat Köşkü'nde yürütülmüştür ve toplam 8 hafta sürmüştür. Uygulama sürecinin öncesinde, öğrenci velilerinden araştırma ile ilgili onay ve etik kurul onayı alınmıştır.

Çalışma için, öğrencilerin öz saygılarını artırmaya, sosyal kaygılarını azaltmaya yönelik 6 adet terapötik hikaye ve öğrencilerin tamamlamasına yönelik 2 adet yarım hikaye önceden seçilmiştir. Hikayelerin tümü terapötik hikaye kitaplarında yer almaktadır. İngilizce kaynaklardan alınan hikayeler, araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir, bazı kelimeler, Türk kültürüne veya 5-6 yaşa daha uygun olduğundan hikayenin anlamını bozmadan değiştirilmiştir. Örneğin, Thinking Through a Problem hikayesinde balkabağı yerine karpuz kullanılmıştır. Seçilen 6 terapötik hikaye ve kullanım sıralamaları şu şekildedir;

- 1. Hafta:** Be Yourself (Burns, 2005, s. 76-78)
- 2. Hafta:** Thinking Through a Problem (Burns, 2005, s. 178-180)
- 3. Hafta:** Solving a Problem (Burns, 2005, s. 180-182)
- 4. Hafta:** Yaban Çiçekleri Tarlası (Davis, 1996/2017, s.157-158)
- 5. Hafta:** Pireli Köpek (Davis, 1996/2017, s.166-168)
- 6. Hafta:** The Bulldog's Dilemma (Pernicano, 2014, s. 67-69)

Aşağıdaki tablolarda, 6 terapötik hikayenin hedeflenen kazanımlarına ve olay örgüsüne yer verilmiştir.

Tablo 2. 6 Terapötik Hikayenin Hedeflenen Kazanımları

Hikayeler	Be Yourself (Kendin Ol)	Thinking Through a Problem (Bir Problem Üzerinden Düşünmek)	Solving a Problem (Bir Problemi Çözmek)	Yaban Çiçekleri Tarlası	Pireli Köpek	The Bulldog's Dilemma (Bulldog'un Dilemması)
Hedeflenen Kazanımlar	1)Öz değer 2)Kendini kabul etmek	1)Kendini kabul etmek 2)Problem çözme becerisi	1)Öz güven 2) Problem çözme becerisi	1)Öz saygı 2)Akran zorbalığı ile baş etme	1)Öz güven 2)Arkadaşlık ilişkilerinde problem çözme becerisi	1)Koşulsuz sevgi 2)Pozitif benlik algısı

Tablo 3. 6 Terapötik Hikayenin Olay Örgüsü

Hikayeler	Olay Örgüsü
Be Yourself (Kendin Ol)	Zürafa Gemma, uzun boynu ve güçsüz boynuzlarından dolayı kendisini çirkin bulmaktadır, diğer hayvanlar gibi olmak istemektedir. Bir gün, ağaç tepesinde mahsur kalmış aslan yavrusunu ve uçurumdan aşağıya düşmek üzere olan maymun yavrusunu, uzun boynu ve boynuzlarının yardımı ile kurtarır. O günden sonra Zürafa Gemma, kendisiyle gurur duyar.
Thinking Through a Problem (Bir Problem Üzerinden Düşünmek)	Deli Büyücü Deni (Wally the Wacky Wizard), büyücülük okulunda doğru büyülerini yapamadığı için arkadaşları onunla dalga geçmektedir. Yanlışlıkla kardeşini karpuzla bile çevirmiştir, bir gün de yanlışlıkla asasını bir muza çevirir. Şehri bir dev yıkıp yaktığında, Deni plan yapar. Planın sonunda dev, Deni'nin attığı muz asaya basıp düşer ve Deni şehri kurtarmış olur.
Solving a Problem (Bir Problemi Çözmek)	Kuraklıktan dolayı yaşadığı yeri terkeden kuş, su bulmaya çalışır. Yol kenarında bir şişe bulan kuş, önce şişeyi itmeyi ve delmeyi dener fakat gücü yetmez. En sonunda çakıl taşlarını şişenin içine atarak su seviyesini yükseltmek aklına gelir ve sabırla taşları şişeye atan kuş, sonunda suyu içer.
Yaban Çiçekleri Tarlası	Bir kuşun tüylerine takılan tohumlar, uzak bir tarlaya düşer. Tohumlar büyüyünce iki çiçeğe dönüşür. Tarladaki diğer çiçekler, iki çiçeğin farklı görünümlerinden dolayı onları dışlarlar. Bunun sonucunda iki çiçek, kendilerini değersiz hissederler. Tarlaya gelen bir öğrenci grubu iki çiçeğin, farklı yerlerde yetişen özel çiçekler olduğunu söyleyince iki çiçek, kendilerinin değerini anlarlar.
Pireli Köpek	Sahibinin sürekli verdiği emirlerden bunalan Fındık (Ben) ve sürekli yaşadığı kulübeden kaçıp dışarıda oynayan Lokum (Tad) birbirleriyle arkadaş olurlar. Lokum, bir gün pirelenir ve pireler Fındık'a da geçer. Fındık, arkadaşını incitmek için pirelerden rahatsız olduğunu Lokum'a söylemez ve Lokum'dan kaçmaya başlar. Lokum, Fındık'a aralarındaki problemi söylemesi için ısrar edince, Fındık, pirelerden rahatsız olduğunu söyler. İki arkadaş gölde yıkanıp pirelerden kurtulurlar ve birlikte oyunlar oynamaya devam ederler.
The Bulldog's Dilemma (Bulldog'un Dilemması)	Hayvan sahiplenmek isteyen bir kadın, Poddle cinsinde köpek sahiplenmek için barınağa gider. Fakat barınakta sadece bir Bulldog vardır ve kadın mecburen Bulldog'u sahiplenir. Kadın, Bulldog bir Poddle kadar temiz ve güzel olamadığı için, Bulldog'u Poddle okuluna gönderir. Bulldog, bu okuldaki başarısız ve üzgün olarak eve döner. Bulldog ve sahibi veterinerine gittikleri bir gün, veteriner, Bulldog'un Poddle gibi giydirilmesine üzülmü ve Bulldog köpeklerinin güzel özelliklerini sayar. Bulldog ve sahibi bu güzel özelliklerin farkına varırlar ve Bulldog, kendisini olduğu gibi kabul eder.

7. ve 8. haftalarda anlatılan yarım hikayeler, araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. 7. ve 8. haftada işlenen derslerde yarım hikayeler anlatıldıktan sonra, öğrencilerin hikayeyi devam ettirmesi planlanmıştır. Yarım hikayeler şu şekildedir;

7. Hafta: Creating a Wish (Bir Dilek Yaratmak)

“Bir gün, bir çocuk sahilde yürüyormuş ve çok üzgünmüş.” (Burns, 2005, s. 189).

8. Hafta: Finding Tenderness (Şefkat Bulmak)

“Duvardaki deliğin içinde yaşayan bir fare varmış, bir gün fare kahvaltı ederken evinin kapısı çalınmış.” (Burns, 2005, s. 112).

Bir yetişkinin anlattığı terapötik hikayelerin iyileştirici etkisinin yanısıra (Perrow, 2008; Sunderland, 2017), çocuklar, kendi anlattıkları hikayelerde, metaforlar aracılığı ile duygularını paylaşmaktadır ve onları yargılamayan, dikkatle dinleyen bir yetişkin bulduklarında, bu paylaşım da terapötik nitelikte olmaktadır (Sunderland, 2017; Brems, 1993; Hakomäki, 2013). Bu sebeple, öğrencilerin, bu araştırmanın prosedüründe bulunan, önceden tasarlanmış 6 terapötik hikayeyi kendi istekleri doğrultusunda değiştirmelerine izin verilmiş ve bu araştırma için yapılan 8 dersin 2'sinde, öğrenciler, yarım hikayeleri tamamlamışlardır.

Araştırmada, bestelerin grafik notasyona dökülmesi için Türkili'nin (2021) First Steps of a Little Artist metot kitabından yararlanılmıştır. Bu kitap, erken yaş piyano öğrencileri için piyano çalmayı kolaylaştırmayı hedeflenmektedir ve bunun için, Figurenotes nota yazım sistemine benzer olarak, renk ve sembolleri kullanmaktadır. First Steps of a Little Artist kitabının metodolojisinde, piyano tuşlarına farklı renklerde olan yuvarlak ve üçgenler yapıştırılmaktadır. Ardından çocuk, üçgen ve yuvarlakları içeren grafik notasyonlara bakarak piyano parçalarını çalabilmektedir. Bu araştırmada, bu metottan farklı olarak, piyanonun bütün oktavlarına stickerlar yapıştırılmış ve grafik notasyon genişletilerek kullanılmıştır. Ayrıca, öğrenci velilerine de stickerlar verilmiş ve veliler, evlerindeki piyanoya stickerları yapıştırmışlardır.

Şekil 3. Araştırma İçin Düzenlenen Piyano Şekli



Araştırmanın uygulama sürecinde, 14 öğrencinin her biri ile haftalık 30’ar dakikalık 1 özel ders yapılmıştır. Öğrencilerin çalışmayı kısa sürede bitirdiği durumlarda çalışma 30 dakikadan kısa sürmüştür fakat 30 dakikayı geçmemiştir. Araştırma için yapılan her ders, video kaydına alınmıştır.

İlk 6 haftada yapılan derslerde, her derste bir terapötik hikaye öğrenciye anlatıldıktan sonra hikaye 3 bölüme ayrılmıştır. Öğrenciden, her hikaye bölümü için bir beste bölümü tasarlaması istenmiştir. Beste oluşturma sürecinde öğrenciye tonalite, ölçü sayısı gibi kısıtlamalar konulmamış, öğrencinin özgür hissetmesi hedeflenmiştir. Öğrencinin hikayenin sadece bir veya iki bölümü ile ilgili beste yapmak istediği durumlara ve öğrencinin, anlatılan hikayeyi değiştirerek bestelerine aktarmak istediği durumlara izin verilmiştir. Araştırmacı, genel olarak öğrenciye müdahalede bulunmamış, sadece öğrencinin beste yapma sürecinde ilerleyemediği noktalarda, belli örnekler vererek öğrenciye yol göstermiştir ve öğrencinin 30 dakikalık süreyi aşma ihtimalinin olduğu durumlarda sürenin kısıtlı olduğunu belirterek süreci hızlandırmıştır. Araştırmacı, öğrencinin her beste bölümünün bitiminde, beste bölümünü grafik notasyona aktarmıştır.

Prosedürde, piyanonun dışında farklı enstrümanların da kompozisyon sürecinde kullanılması yer almamaktadır. Fakat öğrenciler, uygulama derslerinin yapıldığı odadaki farklı enstrümanları bestelerinde kullanmak istediklerinde, buna izin verilmiştir.

Şekil 4. Bir Bestenin Grafik Notasyon Örneği



Yarım hikayelerin kullanıldığı son iki derste, araştırmacı, hikayeye giriş yaptıktan sonra, öğrenci, hikayenin devamını getirmiştir. Ardından öğrenci, en fazla 3 bölümlük olacak şekilde hikayenin bestesini yapmıştır.

Yazılı grafik notasyonlar, evde de bestelerini çalabilmeleri için öğrencilere verilmiştir. Fakat, öğrencilere ve velilerine, öğrencilerin besteleri evde çalmak zorunda olmadıkları, isterlerse çalabilecekleri açıklanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde, nicel ve nitel verilerin analizi açıklanmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nicel boyutu için, Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği ve bu ölçeğin sosyal kaygı alt boyutu, DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ve bu ölçeğin öz saygı alt boyutu kullanılarak elde edilen veriler, SPSS

programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken Wilcoxon testi yapılmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nitel verilerinin analizi için içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi, materyal grubunun detaylı ve sistematik olarak incelenmesi yoluyla belli tema ve anlamlar tespit etmektir (Berg ve Latin, 2008; Leedy ve Ormrod, 2005; Neuendorf, 2002). İçerik analizi, verileri, araştırma sorularını cevaplamaya yönelik olarak kodlamaya dayalıdır (Lune ve Berg, 2017). Bu çalışmada, öğrenci ve veliler ile yapılan görüşmeler ve öğrenci besteleri, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan çoklu durum çalışması metodolojisine göre, öncelikle öğrencilerin bireysel verileri analiz edilmiş, ardından tüm öğrencilerin verileri, ortak temalar saptanarak karşılaştırılmıştır. Nitel verilerin analizinde araştırmacının notlarından ve derslerde alınan video kayıtlarından da yararlanılmıştır.

3.7. Güvenirlik

Lincoln ve Guba'ya (1985) göre, nitel bir araştırmanın güvenilirliği; inanılabilirlik (credibility), güvenilebilirlik (dependability), onaylanabilirlik (confirmability) ve aktarılabilirlik (transferability) başlıkları altında incelenebilir. İnanılabilirlik için, “Bulgular gerçekte ne kadar uyumlu?” sorusu sorulur ve birkaç farklı veri kaynağının kullanılması hedeflenir (Stahl ve King, 2020). Bu çalışmada inanılabilirliği artırmak için, öğrencilerle ve velilerle görüşmeler yapılmış, araştırmacının gözlemlerinden faydalanılmış, aynı zamanda nicel ölçekler kullanılmıştır. Güvenilebilirlik, araştırmacı dışında farklı uzmanların görüşü alınarak arttığından dolayı (Stahl ve King, 2020), bu çalışmadaki ölçeklerin, metodolojinin, prosedürün seçimi ve verilerin yorumlanmasında, tez danışmanı, iki uzman psikolog, bir akademisyenin görüşleri alınmıştır. Onaylanabilirlik için, araştırma sürecindeki dersler video kaydına alınarak somut gerçekliğe dayanan kanıtlar olarak saklanmıştır. Aktarılabilirlik için nitel çalışmalarda detaylı açıklamalar gerekmektedir (Stahl ve King, 2020) ve bu çalışmada, uygulama prosedürü ayrıntılı şekilde yazılmıştır. Bu çalışmada kullanılan nicel veri toplama araçlarının ise geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, olumlu sonuçlanmıştır (Güler, 2016; Turaşlı, 2014).

3.8. Evren, Örneklem ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, İstanbul'un Kadıköy ilçesinde yer alan Bilim ve Sanat Köşkü'nün 5-6 yaşlarındaki 14 piyano öğrencisi ile sınırlıdır. Çalışma 8 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmada terapötik hikayelerin, öz saygı, sosyal kaygı, kendini ifade etme, motivasyon ve besteleme süreçleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Terapötik hikayeler, öz saygı ve sosyal kaygı konuları ile sınırlıdır.



4. ARAŞTIRMANIN NİCEL BULGULARI

4.1. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Bulguları

Çalışmaya katılan 14 öğrenciye, DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği uygulanmış, ölçeğin genel boyutu ve öz saygı alt boyutundaki değişimler incelenmiştir. Çalışmaya katılan 14 öğrencinin birer velisine ise, Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği uygulanmış, bu ölçeğin genel boyutu ve sosyal kaygı alt boyutundaki değişimler incelenmiştir.

Tablo 4. Terapötik Hikaye Anlatımı Uygulanan Öğrencilerin Ön Test Benlik Algısı Ölçeği Puanları İle Son Test Benlik Algısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Betimsel İstatistik			Deney Grubu	Wilcoxon Analizi				
	n	$\bar{x}$	ss		n	$\bar{x}$ sıra	$\sum$ sıra	z	p
Ön test	14	67.642	5.358	Azalanlar	4	8.88	35.500	-0.275	0.783
				Artanlar	8	5.51	42.500		
Son test	14	67.642	8.837	Eşit	2				
				Toplam	14				

Terapötik hikaye anlatımı uygulanan öğrencilerin ön test benlik algısı ölçeği puanları ile son test benlik algısı ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan wilcoxon analizi sonucunda tablo 4'te görüldüğü üzere manidar farklılık saptanmamıştır ($z=-0.275$; $p>0,05$). Elde edilen bu sonuca göre terapötik hikaye anlatımı öğrencilerin benlik algılarını farklılaştırmamaktadır.

Tablo 5. Terapötik Hikaye Anlatımı Uygulanan Öğrencilerin Ön Test Benlik Algısı Ölçeği Öz Saygı Alt Boyutu İle Son Test Benlik Algısı Ölçeği Öz Saygı Alt Boyutu Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Betimsel İstatistik			Deney Grubu	Wilcoxon Analizi				
	n	$\bar{x}$	ss		n	$\bar{x}$ sıra	$\sum$ sıra	z	p
Ön test	14	35.214	3.117	Azalanlar	4	8.25	33.00	-0.473	0.636
				Artanlar	8	5.63	45.00		
Son test	14	35.857	4.400	Eşit	2				
				Toplam	14				

Terapötik hikaye anlatımı uygulanan öğrencilerin ön test benlik algısı ölçeği öz saygı alt boyutu ile son test benlik algısı ölçeği öz saygı alt boyutu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan wilcoxon analizi sonucunda tablo 5'te görüldüğü üzere manidar farklılık saptanmamıştır ($z=-0.473$; $p>0,05$). Elde edilen bu sonuca göre terapötik hikaye anlatımı öğrencilerin öz saygılarını farklılaştırmamaktadır.

4.2. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Bulguları

Tablo 6. Terapötik Hikaye Anlatımı Uygulanan Öğrencilerin Ön Test Kaygı Ölçeği Puanları İle Son Test Kaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Betimsel İstatistik			Deney Grubu	Wilcoxon Analizi				
	n	$\bar{x}$	ss		n	$\bar{x}$ sıra	$\sum$ sıra	z	p
Ön test	14	68.071	11.592	Azalanlar	12	8.33	100	-2.984	0.003
				Artanlar	2	2.50	5		
Son test	14	55.501	12.214	Eşit	0				
				Toplam	14				

Terapötik hikaye anlatımı uygulanan öğrencilerin ön test kaygı ölçeği puanları ile son test kaygı ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan wilcoxon analizi sonucunda tablo 6'da görüldüğü üzere manidar farklılık

saptanmıştır ($z=-2.984$; $p<0,05$). Elde edilen bu sonuç terapötik hikaye anlatımının öğrencilerin kaygılarını azaltmada ($\bar{x}_{\text{Son test}}=55.50$) etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Terapötik Hikaye Anlatımı Uygulanan Öğrencilerin Ön Test Kaygı Ölçeği Sosyal Kaygı Alt Boyutu İle Son Test Kaygı Ölçeği Sosyal Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Betimsel İstatistik			Deney Grubu	Wilcoxon Analizi				
	n	$\bar{x}$	ss		n	$\bar{x}$ sıra	$\sum$ sıra	z	p
Ön test	14	15,714	5,075	Azalanlar	9	8,67	78,00	-2.278	0.023
				Artanlar	4	3,25	13,00		
Son test	14	12,857	3,697	Eşit	1				
				Toplam	40				

Terapötik hikaye anlatımı uygulanan öğrencilerin ön test kaygı ölçeği sosyal kaygı alt boyutu puanları ile son test kaygı ölçeği sosyal kaygı alt boyutu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan wilcoxon analizi sonucunda tablo 7’de görüldüğü üzere manidar farklılık saptanmıştır ($z=-2.278$; $p<0,05$). Elde edilen bu sonuç terapötik hikaye anlatımının öğrencilerin sosyal kaygılarını azaltmada ($\bar{x}_{\text{Son test}}=12,857$) etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5. ARAŞTIRMANIN NİTEL BULGULARI

Bu tez araştırmasının nitel bulgularının incelenmesinde, 14 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve 14 veli ile yapılan yapılandırılmamış görüşmelerden faydalanılmıştır. Öğrencilerin derslerde oluşturduğu müzik kompozisyonları, araştırmacı tarafından MuseScore nota yazım programında düzenlenmiş ve araştırmada örnek olarak gösterilmiştir.

5.1. Öğrencilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan 14 öğrencinin bulgularına yer verilmiştir. Bulgular, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve her öğrenci, ikinci nitel alt problem olan kendini ifade etme, üçüncü nitel alt problem olan hikayelerin müzik kompozisyonlarına yansımaları ve dördüncü nitel alt problem olan motivasyon temalarına ayrılarak incelenmiştir. İkinci nitel alt problem olan kendini ifade etme temasını incelemek için, derslerin içinde öğrencilere yöneltilen, hikayelere ilişkin soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmış, üçüncü nitel alt problem olan hikayelerin müzik kompozisyonlarına yansımaları teması için derslerin içinde öğrencilere yöneltilen, bestelere ilişkin soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin yaptıkları besteler araç olarak kullanılmıştır. Dördüncü nitel alt problem olan motivasyon temasını incelemek için ise araştırma sürecinin sonunda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve velilere yönelik yapılandırılmamış görüşme sonuçlarından faydalanılmıştır.

Öğrencilerin müzik kompozisyonlarındaki “b1” kısaltması, “bölüm 1” anlamına gelmekte olup, bestenin 1. bölümünü ifade etmektedir. Aynı şekilde “b2” ve “b3” kısaltmaları, bestenin ikinci ve üçüncü bölümlerini ifade etmektedir. “Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansımaları” bölümlerinde açıklanan “C5”, “A2”, “D7” gibi ifadeler, Kostka ve arkadaşlarının (2018) teorik kitabındaki açıklamalara uygun olarak kullanılmıştır. “C4”, piyanodaki orta do notasını ifade etmekte, “C5”, orta do notasının bir oktav üzerindeki do notasını ifade etmektedir. “C6”, “C5”in 1 oktav üzerindeki, “C7”, “C6”nın bir oktav üzerindeki, “C8”, “C7”nin

bir oktav üzerindeki do notasını tanımlamaktadır. “C3”, orta do notasının bir oktav altındaki, “C2”, orta do notasının iki oktav altındaki, “C1”, orta do notasının 3 oktav altındaki do notasını ifade etmektedir. A, B, D gibi diğer notalar, kendilerinden önce gelen ilk do notasına göre isimlendirilmişlerdir. Örneğin C6 notasından sonra gelen ilk la notası A6 olarak tanımlanmıştır. Sadece “A0” ve “B0”, piyanonun en kalın la ve si notalarını tanımlamaktadır. “Oktav” ifadesi, başlangıç notasından bir sonraki veya bir önceki aynı notaya kadar olan ses aralığını ifade etmektedir. Örneğin “C4 oktavı” ifadesi, C4-B4 arasındaki (C4 ve B4 dahil) notaları ifade etmektedir.

5.1.1. Öğrenci 1

Öğrenci 1, 6 yaşında ve ilköğretim 1. sınıf öğrencisidir. Öğrenci 1, 2 yaşında müziğe Kindermusik sınıfı ile başlamıştır ve son 1 senedir piyano dersleri almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmedeki “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hissediyor musun?” sorusuna, “Hayır.” cevabını vermiştir.

5.1.1.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.1.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 1, önceden belirlenmiş bütün hikayelerden sonra, hikayede değiştirmek istediği bir yer olmadığını ve kendisi olsa hikayeyi aynı şekilde bitirmek isteyeceğini söylemiştir. Anlatılan hikayelerde, kendi isteğiyle değişim yapmamayı tercih etmiştir.

Öğrenci 1, 3. hikayede en sevdiği bölümün, ana karakterin başarılı olduğu bölüm olduğunu çünkü başarma duygusunun iyi olduğunu söylemiştir. Aynı hikayede en sevmediği bölümün de, ana karakterin başarısız olduğu yer olduğunu, insanların başarısız olunca üzüldüğünü söylemiştir. 4. hikayede de en sevdiği bölümün, ana karakterin başarılı olduğu bölüm olduğunu belirtmiştir. 2. kompozisyonunun bölümlerinde, hikayenin hangi kısımlarını anlatmak istediği sorulduğunda, sırasıyla “Ana karakterin başarısız olması.” ve “Yenen ve başaran ana karakter.” cevaplarını vermiştir. Aynı soruya, 3. hikayenin 3. bölümü için “Ana karakterin taşları atıp başarısız olması.”, 6. hikayenin 1. bölümü için “Ana karakterin başarısız olması” cevaplarını vermiştir.

Öğrenci 1, 7. ders dışında bütün hikayeleri, öğretmenin verdiği fikri izleyerek, 3 bölüme ayırarak kompozisyona dökmüştür. 5. ders dışında, bütün hikaye bölümlerinin konu içeriğini, öğretmenin anlattığı şekliyle bestelerinde kullandığını belirtmiştir.

5.1.1.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 1, önce 7. derste anlatılan yarım hikayenin devamını getirmek istememiştir. Öğretmen, hikayedeki çocuğun neden dolayı üzgün olabileceğini sormuş, örnek vermiştir. Öğrenci 1, öğretmenin sunduğu örneklerden birini seçip, çocuğun bir eşyasını kaybettiğinden dolayı üzgün olduğunu söylemiş ve hikayeye devam etmiştir. Öğrenci 1, 7. dersten sonra hikaye anlatmayı sevmediğini, genelde anlatamayacağını düşündüğünü ve hikaye anlatırken zorlandığını belirtmiştir.

Öğrenci 1, 8. hikayeyi devam ettirmekle ilgili bir sıkıntı yaşamadan, hikayeyi tamamlamıştır. Öğrenci 1, hikayeyi kendisinin anlattığı kısımları kullanarak üç bölüme ayırmayı tercih etmiştir. 8. derste, kendi hikayesini anlatmayı sevdiğini söylemiştir.

Öğrenci 1'in anlattığı hikayelerde, kötü karakter ile savaşın sonunda mutluluğa kavuşan ana karakterler yer almıştır. 7. hikayede, ana karakter, arkadaşıyla iş birliği yaparak hırsızları yakalarlar. 8. hikayede, ana karakter, arkadaşı ile iş birliği yaparak kötü karakter tarafından çıkarılan yangını söndürür.

5.1.1.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 1, ilk 4 bestesinde sıklıkla gama benzer inici ve çıkıcı diziler kullanmıştır. Do majör ve la minör gibi önceden bildiği tonalitede olan dizileri kullanmayı tercih etmiştir.

Şekil 5. Öğrenci 1'in 1. Kompozisyonu



3. derste, öğrenci, çaldığı gamları bildiğini, bestelerinde bilmediği bir şey denemek istemediğini söylemiştir. Do majör veya la minör gamlarını kullanmaya

veya bu gamlara benzer diziler üretmeye devam etmiştir. Fakat 5., 6. ve 7. bestelerinde kromatik geçişler, çift sesler ve farklı melodiler kullanmıştır.

6. ve öğrencinin kendi hikayelerinden yararlandığı 7. ve 8. kompozisyonlarında, Öğrenci 1, gama benzer diziler kullanmayı tercih etmemiş, do majör beş parmak pozisyonunda ritmik ve tematik açıdan daha anlaşılır üretimler sergilemiştir.

Şekil 6. Öğrenci 1'in 8. Kompozisyonu



5.1.1.4. Çıkarımlar

Öğrenci 1, araştırma sürecinde hikayelerle ve bestelerle ilgili sorulan soruların çoğunu başarı ve başarısızlık temaları üzerinden tanımlamıştır. Öğretmenin hikayelerinde hiçbir değişim yapmak istememiş, bestelerini öğretmenin önerdiği biçme göre düzenlemiş, ilk bestelerinde bildiği tonaliteleri kullanmıştır.

Öğrenci 1, araştırmanın başında kendi hikayesini anlatmak ve önceden bildiğinden farklı melodiler üretmek istemezken, araştırmanın sonunda kendi hikayesini anlatmaktan hoşlandığını söylemiş ve kompozisyonlarında, önceden bildiğinden farklı sesler kullanmayı denemiştir. Kendi anlattığı ilk hikayeye ilgili deneyimi zorlanma, başarısız olacağını düşünme ve hoşlanmama üzerineyken, son hikaye, anlatma deneyimini sevmekle ilgili olmuştur. Ek olarak, öğrenci anketinde, en sevdiği hikayenin kendi anlattığı hikaye olan 8. hikaye olduğunu söylemiştir.

Öğrenci 1, araştırma sürecinin hoşuna gittiğini belirtmiştir. Öğrencinin ailesi de araştırma sürecinin çocuklarına pozitif katkı sağladığını gözlemlediklerini aktarmışlardır.

5.1.2. Öğrenci 2

Öğrenci 2, 5 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. Ailesinden, çocuğun okulda sık sık bir şeyi başaramadığını düşündüğü ve bu yüzden ağladığı bilgisi alınmıştır. Bu bilgiye paralel şekilde, bu çalışmadan önceki son altı aydır neredeyse bütün piyano derslerinde, çocuğun ders içinde parçalarını çalarken hata yaptığında ağladığı bilinmektedir. Çocuğun ağladığı bazı zamanlarda, okulda sınıf arkadaşları tarafından dalga geçildiği bilgisi, öğrencinin kendisinden alınmıştır. Aileden, bu çalışmanın yapıldığı 2. dersten sonra, öğrencinin çocuk psikoloğuna başladığı bilgisi alınmıştır. Öğrenci 2, 3 yaşından beri piyano dersleri almaktadır. Öğrenci, yarı yapılandırılmış görüşmedeki “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Eh.” cevabını vermiştir.

5.1.2.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.2.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 2, sadece 2. hikayede değişiklik yapmadan kompozisyona aktarmıştır. 1. ve 3. hikayeleri tamamen değiştirerek kendi hikayelerini anlatmış ve kompozisyonlarında kullanmıştır. 3. hikayede, kendi çizdiği, eniklerin olduğu bir

resmin hikayesini kullanmıştır. 4, 5, 6. hikayeleri, değişiklikler yaparak kompozisyonlarına aktarmıştır.

4. hikayede, kendisinin polene alerjisi olduğu için ana karakterin çiçek olmasını sevmediğini söylemiş, ana karakterleri en sevdiği hayvanlardan biri olan enik olarak değiştirmiştir. 5. hikayede ana karakterlerin, kendisinin en sevdiği hayvanlardan biri olan köpek olmasını sevdiğini söylemiştir. Fakat bu hikayede köpeklerin pirelendiği bölümü, köpeklerin kumlanıp pislenmesi olarak değiştirmeyi tercih etmiştir. Öğrenci 2'nin kendisinin anlattığı ve değiştirdiği hikayelerin hepsinde ana karakter köpektir.

Öğrenci 2, 1. hikaye ile ilgili ne düşündüğü sorulduğunda “Yapamadığını düşünüyorsun, deneyince yapabiliyorsun.” cevabını vermiştir. Hikayeyi, ana karakterin ağladığı kısımdan dolayı beğenmediğini söylemiş, ana karakter yerinde kendisinin de olsa ağlayacağını ve herkesin kendisine “ağlayan zürafa” diyeceğini aktarmıştır. Hikayede en sevdiği bölümün ana karakterin bir şeyi yapabildiği bölüm olduğunu söylemiş ve karakterin rahatlamış olabileceğini aktarmıştır. Hikayedeki en sevmediği bölümün ne olduğu sorulduğunda “Zürafanın ağladığı yer. Çünkü ben de hep ağlıyorum.” cevabını vermiştir. Hikayede değiştirmek istediği bir yer olup olmadığı sorulduğunda ise “Ağlamalı bölümü çıkarırdım.” demiştir. Öğrenci 2, 1. hikayeyi tamamen değiştirerek yeni bir hikaye oluşturmayı tercih etmiştir; “Tekerlekleri olmayan köpek ağlıyor. Tekerlekleri olmadan yürüyemiyor. Arkadaşları, onunla “sürünen” diye dalga geçiyor. Köpek, arka patilerini kullanamıyor. Anneanne tekerlekli köpek geliyor, yavrusuna tekerlek veriyor. Köpek ağlamayı bırakıyor, arkadaşları onunla dalga geçmiyor. Köpek, tekerlekleri sayesinde geç kalan köpeklerle yardım ediyor. Arkadaşlarından, onunla dalga geçenlere de yardım ediyor.”

Öğrenci 2, 2. hikaye ile ilgili ne düşündüğü sorulduğunda “Bir şey yapamıyorsun ama sonra yapabiliyorsun. Hikayeyi biraz sevdim. Biraz; çünkü yapamamalı, dalga geçmeli bir şey.” cevabını vermiştir. Bu hikayedeki en sevmediği bölümün ana karakter ile dalga geçilmesi olduğunu söylemiş, biriyle dalga geçilmesini sevmediğini belirtmiştir. Hikayeden, ana karakter ile dalga geçilen kısmı çıkarmak istediğini aktarmıştır. Hikayenin başlangıcındaki, ana karakterin başarısızlığa uğradığı birinci bölümü bestesinde kullanmak istememiştir. Öğrenci 2, 2. hikaye anlatılırken, kendiliğinden bir yorumda bulunmuş, ana karakterin

kendisiyle dalga geçenleri öğretmenine söyleyebileceğinden bahsetmiştir. “Beni ne zaman Mehmet rahatsız etse öğretmenime söylerim.” paylaşımında bulunmuştur. 2. dersin sonunda kendiliğinden, birkaç hafta önce anneannesinin öldüğünden, annesinin ağladığından bahsetmiştir.

Öğrenci 2, 2. derste “Yapamamalı, üzgün, ağlamalı olmadığı sürece hikayeler ile beste yapmayı seviyorum.” yorumunu yapmıştır. 3. hikaye ile ilgili, “Bu hikaye daha hüzünlü olsa daha iyi olurdu.” yorumunu yapmıştır.

Öğrenci 2, 4. hikaye anlatıldıktan sonra, kendiliğinden bir paylaşımda bulunmuştur; “Ahmet bana zorbalık yapıyordu. Ama umursamadığım için kurtuldum.” Öğrenci 2, 3. hikayeyi tamamen değiştirmiş, ana karakter olan Dalmaçalıların diğer köpekler tarafından zorbalığa uğradığını, sonrasında veterinerlerin Dalmaçalılara “özel köpek” dediklerini anlatmıştır.

Öğrenci 2, 6. derste, hikaye ile ilgili “Ben kendimi değiştirebiliyorum. Galiba Bulldog da değiştirdi. Kaniş gibi olma isteğini değiştirdi.” yorumunda bulunmuştur.

5.1.2.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 2, tamamen değiştirdiği 1 ve 3. hikayelerde ve yarım hikayeleri tamamlayarak kendisinin anlattığı 7 ve 8. hikayelerinde “kurtarma” temasını işlemiştir. Bu hikayelerde, zor duruma düşen karakterlerin başka karakterler tarafından kurtarıldığını anlatmıştır. Bu dört hikayeden üçünde, (3, 7. ve 8. hikayeler) suya düşen yavru hayvanların kurtarılmasından bahsetmiştir. Kendi anlattığı 7 ve 8. hikayelerde yavru hayvanların, kurtarıldıktan sonra annelerine götürüldüklerini de eklemiştir.

5.1.2.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 2, 1 ve 2. kompozisyonları dışındaki bütün üretimlerini şarkı türünde yapmıştır. Hem çalıp hem söyleyerek şarkı yaratım sürecini gerçekleştirmiştir. Öğrenci 2’nin şarkıların prozodisi düzensizdir. Prozodiyi düzgün kullanmadığı yerler görülmektedir. Örneğin, 3. bestesinin ilk iki ölçüsünde “Enik” kelimesini açık sesin kısa, kapalı sesin uzun tutulduğu bir şekilde prozodiye uygun kullanmamıştır.

Şekil 7. Öğrenci 2'in 3. Kompozisyonu

The image displays three systems of musical notation for a composition in 4/4 time. Each system consists of a treble and bass staff. The lyrics are written below the treble staff. The first system (measures 1-4) has the lyrics: "E nikle rin bi - ri e nikkur ta rı - yor. Tüm haya tı bo yu gö re vi bu-uy du". The second system (measures 5-9) has the lyrics: "e ni ğin. Birgün te le fon ça ğı rı sı al mış e - nik. Bir e nik". The third system (measures 10-14) has the lyrics: "oyunca ğı nı su ya dü şürmüş, pe şinden at la mış e nik ler e nik ler.".

Öğrenci 2, tüm bestelerinde aynı oktavda, do majör 5 parmak pozisyonunu kullanmıştır. Öğrenci 2'nin bestelerinde benzer ritmik yapılar kullanılmıştır. Melodi yaratım sürecinde diyez veya bemollü nota kullanılmamıştır.

5.1.2.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 2, yarı yapılandırılmış görüşmedeki “Hikayeler ile birlikte beste yapma çalışmalarımızı sevdin mi?” sorusuna “Çok çok çok sevdim.” cevabını vermiştir. Hikayeler ile birlikte beste yapmaya sonraki derslerde de devam etmeyi çok istediğini söylemiştir. Hikayelerin, beste yapmasına çok yardımcı olduğunu, fikir üretmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini söylemiştir.

Öğretmenin anlattığı hikayeyi dinlemekten çok, kendisi hikaye anlatmayı tercih edeceğini belirtmiştir. “Yaptığın besteleri sevdin mi?” sorusuna “Çok çok çok sevdim.” cevabını vermiştir. “Hikayeler ile birlikte beste yaparken hangi duyguları hissettin?” sorusuna cevabı da şu şekilde olmuştur; “Mutluluk, heyecan ve özgürlük. Özgürlük; çünkü hikayelerle istediğimi yapabiliyorum, hayal gücümü

kullanabiliyorum.” Çalışmada, en çok kendi anlattığı hikaye olan 7. hikayeyi sevdiğini söylemiştir.

Öğrenci 2’nin annesi, çalışma süresince çocuğunun piyanoya olan motivasyonunda bir değişim gözlemlemediğini belirtmiştir. Bu süreç içinde, çocuğunun başarısızlığa karşı verdiği olumsuz tepkilerin şiddetinin azaldığını, bu duruma gittikleri psikoloğun da katkı sağlamış olabileceğini belirtmiştir.

5.1.2.4. Çıkarımlar

Çalışmadan önceki çoğu piyano dersinde ağladığı görülen Öğrenci 2, çalışma boyunca ağlamamıştır. Öğrenci 2’nin annesi, çalışma süreci içinde, çocuğunun ağlama gibi başarısızlığa karşı verdiği olumsuz tepkilerin şiddetinin azaldığını, bu duruma gittikleri psikoloğun da katkı sağlamış olabileceğini belirtmiştir. Fakat, çocuğun psikoloğa başlamadığı, çalışmanın ilk iki dersinde de çocukta ağlama belirtisi gözlemlenmemiştir.

Öğrencinin, kendi deneyimlediği zorbalık temasını, anlattığı bir hikaye bölümünde de görmek mümkündür. Kendisinin de sıklıkla hata yaptığını düşündüğünden dolayı ağladığı bilinen öğrenci, öğretmenin anlattığı hikayelerdeki “bir işi yapamamak” ve “ağlamak” ile ilgili bölümlerle ilgili duygu ve fikirlerini paylaşmış, hikayelerden bu bölümleri çıkarmak istediğini belirtmiştir.

Öğrenci, bir hikayede ana karakter ile dalga geçilen bölümün en sevmediği bölüm olduğunu söylemiş, bu bölümü hikayeden çıkarmak istediğini belirtmiş fakat başka bir hikayeyi ana karakter ile dalga geçildiği biçimde anlatmayı tercih etmiştir.

Öğrenci 2, çoğunlukla anlatılan hikayeleri kullanmak yerine kendi hikayelerini anlatmayı tercih etmiştir. Hikayelerinde yavru hayvanların kurtarılması konusunu işlemiştir.

Öğrenci 2, anlatılan hikayelerde sevmediği hayvan ve nesneleri değiştirerek sevdiği hayvan ve nesneleri kullanmayı tercih etmiştir. 1. hikaye anlatıldıktan sonra resim yapmak istemiş, 3. derste de önceden yaptığı bir resmin hikayesini anlatmayı tercih etmiştir. Öğrenci 2, çalışma sürecinde öğretmeniyle kişisel hayatı ile ilgili paylaşımlarda bulunmuştur.

Öğrenci 2, çalışma ile ilgili olumlu his ve düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir. Çalışmayı çok sevdiğini ve çalışmaya çok devam etmek istediğini

eklemiştir. Öğrenci 2'nin annesi, çalışma süreci boyunca çocuğunun piyanoya olan motivasyonunda bir değişim gözlemlemediğini belirtmiştir.

Öğrenci 2, bestelerini evde tekrar etmediğini çünkü besteleri uzun olduğu için onları hatırlamakta ve çalmakta zorlandığını aktarmıştır. Öğretmeni, daha kısa müzikal cümleler besteleyebileceğini belirtse de öğrenci bütün bölümleri bestelerinde kullanmaya ve uzun cümleler bestelemeye devam etmiştir.

Öğrenci 2'nin söz kullandığı ve söz kullanmadığı besteleri arasında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Öğrenci 2, bestelerinde benzer ritmik ve melodik yapılar kullanmış, her zaman do majör beş parmak pozisyonunda beste yapmıştır.

5.1.3. Öğrenci 3

Öğrenci 3, erkek, 5 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. 3 yaşından beri piyano dersleri almaktadır. Araştırmadan önceki son altı ayda piyano dersleri içerisinde besteleme çalışmaları yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hissedermisin?” sorusuna “Hayır.” cevabını vermiştir.

5.1.3.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.3.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 3, öğretmenin anlattığı ilk 6 hikayenin ilk üç tanesi yerine kendi hikayelerini anlatarak besteye dökmeyi tercih etmiştir. Birinci hikayenin sonunu değiştirmiş, iki ve üçüncü hikayeler yerine tamamen farklı hikayeler anlatmıştır.

Öğrenci 3, 1. hikaye dışında, öğretmenin anlattığı tüm hikayeleri sevdiğini belirtmiştir. 1. hikayeyi sevmeme sebebinin, ana karakterin ağlaması olduğunu aktarmıştır.

Öğrenci 3, 1. hikayeden ana karakterin ağladığı kısmı, ikinci hikayedense öğretmenin ana karaktere “Hayır.” dediği kısmı çıkartmak istediğini söylemiştir.

Öğrenci 3, 2. hikayedeki en sevdiği bölümün, ayının ölmesi olduğunu aktarmıştır. Bunun sebebini ise, insanların yaşamına devam etmesi olarak açıklamıştır. Öğrenci 3, 2. hikayede en sevmediği kısmın ayının ortaya çıkması olduğunu söylemiş, bunun sebebini ayının evleri yıkması ve dünyayı darmadağınık etmesi olarak açıklamıştır.

5.1.3.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 3, kendi anlattığı 5 hikayeden 4'ünde ölüm temasını kullanmıştır. Ölüm temasını kullanmadığı hikayedeyse, önce hikayenin sonunu ana karakterin bir kurt tarafından yendiği şekilde aktarmış, sonradan ana karakterin ölmeyerek bir ejderhaya dönüşmesi şeklinde değiştirmiştir. Böylece, öğrenci 3'ün, kendisinin anlattığı hikayelerin tümünde ölüm temasından bahsettiği söylenebilir. Hikayelerin 4'ündeki ölüm teması ise biri veya bir şey tarafından öldürülme şeklinde işlenmiştir.

Öğrenci 3'ün kendisinin anlattığı 5 hikayeden 4'ünde bir nesne ya da canlının farklı bir nesne ya da canlıya dönüştüğü görülmüştür. Ayrıca, Öğrenci 3'ün kendisinin anlattığı hikayelerde olayların birbiriyle bağlantısız olduğu yerler görülmektedir. Örneğin, Öğrenci 3, 2. hikayeyi değiştirerek şu şekilde anlatmıştır; “Bu hikayede başta, her şeyi iyi yapan kayıp kedi olurdu. Ormana ejderha gelirdi. Kedi, ejderhanın suratına pençe atardı, ejderha ölürdü. Kedi tekrar sahibinin yanına gelir, kedi insana dönüşürdü. Güneş büyüyor, diğer gezegenleri içine çekiyor.”

5.1.3.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 3, bestelerinin yarısında kafa, dirsek gibi farklı vücut bölümleri ile nota veya nota gruplarına basılacağını belirtmiştir.

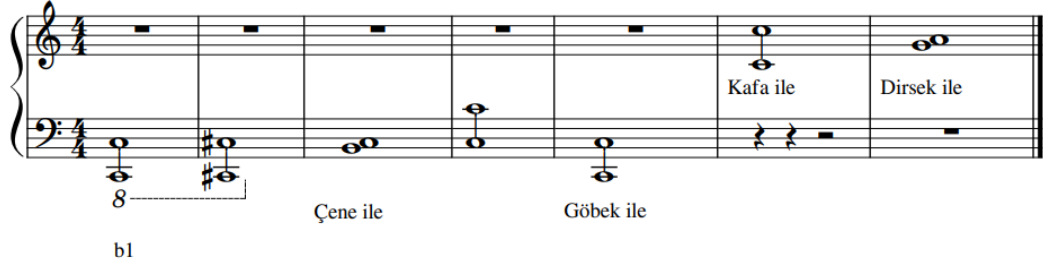
Öğrenci 3, 1,7 ve 8. besteleri dışındaki bestelerinde yoğun şekilde cluster kullanmıştır. 5. bestesi dışındaki tüm bestelerinde geniş bir oktav aralığı kullanmıştır.

Şekil 8. Öğrenci 3'ün 1. Kompozisyonu

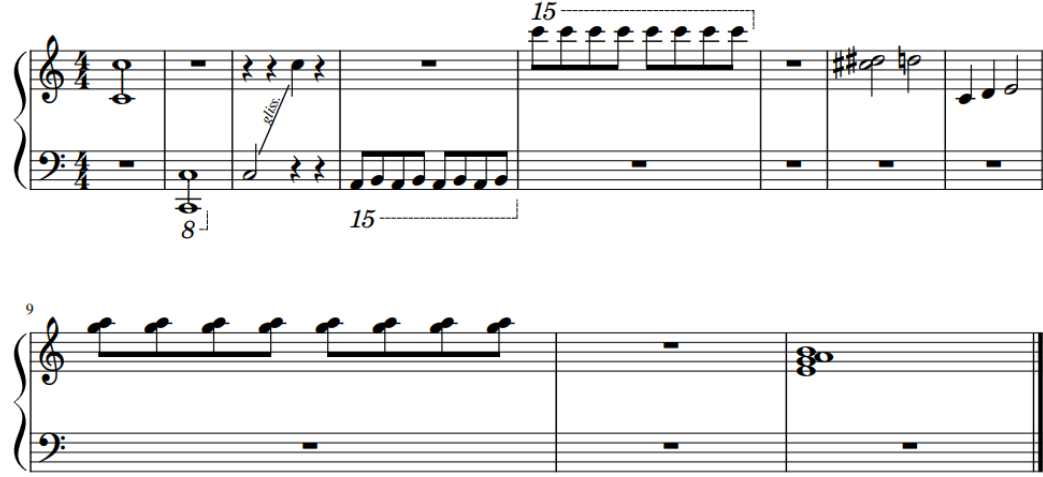


Öğrenci 3, 1. bestesinin 1. bölümdeki C6, C7 oktavları ile ana karakterin ağlamasını, 2. bölümde ana karakterin anneannesinin ona destek olmasını, 3. bölümdeki A0 oktavı ile ana karakterin bir ejderhaya dönüşmesini aktarmıştır.

Şekil 9. Öğrenci 3'ün 2. Kompozisyonu



Şekil 10. Öğrenci 3'ün 4. Kompozisyonu



Öğrenci 3, 4. bestenin 4. ölçüsündeki A0 oktavındaki la ve si notaları ile hikayede soldaki çiçeğin kızgınlığını, 5. ölçüdeki ard arda gelen C8 notaları ile sağdaki çiçeğin üzüntüsünü aktarmıştır. Öğrenci 3, hikayedeki sol ve sağ yönlerini piyano da da aynı şekilde kullanmayı tercih etmiştir. Öğrenci, 8. bestenin 2. bölümündeki doğrusal olarak giden çift sesler ile, ana karakterin, arkadaşı ile birlikte başka bir eve taşınmaya gittiğini anlattığını söylemiştir.

Şekil 11. Öğrenci 3'ün 8. Kompozisyonu



5.1.3.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 3, araştırma sürecinde hikayeler ile birlikte beste yapma çalışmalarını çok sevdiğini söylemiş, bu çalışmalara sonraki derslerde de devam etmeyi çok istediğini aktarmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmedeki, “Hikayeler, beste yapmana yardımcı oldu mu? Olduysa, nasıl oldu?” sorusuna, “Çok oldu, bayağı oldu. Nasıl olduğunu bilmiyorum.” cevabını vermiştir. Hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini söylemiştir.

Görüşmedeki, “Kendi hikayeni anlatmayı mı yoksa benim anlattığım hikayeleri dinlemeyi mi daha çok sevdiğin?” sorusuna “İkisi de.” cevabını vermiştir. Yaptığı besteleri çok sevdiğini aktarmış, hikayelerle birlikte beste yaparken mutlu hissettiğini söylemiştir. Çalışmadaki tüm hikayelerin içinde en sevdiği hikayenin kendisinin anlattığı 8. hikaye olduğunu, öğretmenin anlattığı hikayelerdense en sevdiği hikayenin 4. hikaye olduğunu aktarmıştır.

Öğrenci 3’ün babası, araştırma sürecinin çocuğunun üzerinde gözlemlediği etkisini şu şekilde aktarmıştır; “Annesi başında olursa piyano başına şevkle oturuyor. Tek başına oturmuyor. Besteleriyle motive oldu. Evde yeni beste yapmak istiyor. Öz güveni ile ilgili bir değişim gözlemlemedim.”

5.1.3.4. Çıkarımlar

Öğrenci 3, 2.hikayede en sevmediği kısmı ayının ortaya çıkması olarak açıklamış, bunun sebebinin ayının evleri yıkması ve dünyayı darmadağınık etmesi olarak aktarmıştır. Fakat, kendi anlattığı hikayelerde de, zarar verici ve dünyayı darmadağınık eden karakterler olduğu görülmüştür. Örneğin, kendi anlattığı 7. hikayenin bir kısmı şu şekildedir; “Bahçeden gizlice bir fare içeri girip banyo borusunun içine girmiş. Orayı kemirmiş. Evin çoğu suyla dolmuş, imdat diye kaçışmışlar.”

Öğrenci 3, öğretmenin anlattığı ilk 6 hikayenin ilk 3 tanesi yerine kendi hikayelerini anlatmış ve besteye dökmüştür. Öğrencinin anlattığı toplam 5 hikayede tekrar eden ölüm ve dönüşüm temaları görülmüştür.

Öğrenci 3, bestelerinde genellikle yoğun şekilde cluster kullanmış, tematik olmayan yapılar tercih etmiştir. Öğrenci 3, bestelerinin yarısında farklı vücut bölümleri ile nota veya nota gruplarına basılacağını belirtmiştir.

Öğrenci 3 ve ailesi çalışma ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci 3'ün velisi çalışmanın, çocuğun motivasyonunu artırdığını gözlemlemiştir.

5.1.4. Öğrenci 4

Öğrenci 4, 5 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. 3 yaşından beri piyano dersi almaktadır. Çalışmadan önceki son altı ayda, piyano derslerinde beste yapmayı deneyimlemiştir ve beste yapma çalışmalarını sevdiğini söylemiştir. Son altı aydaki piyano derslerinde sıklıkla, hata yaptıktan sonra eserleri çalmamak için direnç gösterdiği bilinmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Hayır.” cevabını vermiştir. Öğrencinin üstün zeka tanısı aldığı, ailesinden öğrenilmiştir.

5.1.4.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.4.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci, 6. hikaye dışındaki öğretmenin anlattığı hiçbir hikayede değişiklik yapmak istemediğini belirtmiştir. 6. hikayede en sevmediği bölümün, ana karakter olan hayvanın sahibi tarafından başka bir hayvana benzetilmeye çalışılması olduğunu söylemiştir. Fakat, ana karakter olan hayvanın kendisini olduğu gibi kabul ettiği asıl hikaye sonunu değiştirerek, ana karakterin, sahibi tarafından başka bir hayvana benzetilmeye çalışılmasının devam ettiği şekilde bitirmek istemiştir.

Öğrenci 4, 1, 2. ve 4. hikayeleri sevmediğini, 3 ve 5. hikayeleri sevdiğini, 6. hikayeyi ise orta derecede sevdiğini belirtmiştir. Sevmedikleri de dahil olmak üzere, öğretmenin anlattığı tüm hikayelerle birlikte beste yapmayı sevdiğini aktarmıştır. Çalışma sonundaysa, görüşmedeki “Anlattığım hikayelerin içinde en sevdiğin hikaye hangisi oldu? Sence neden en çok bu hikayeyi sevdin?” sorusuna “6. hikaye” olarak cevap vermiş, bunun nedeni olarak hikayenin uzun olmasını göstermiştir.

Öğrenci 4, 6. hikaye dışındaki tüm hikayeleri, öğretmenin önerdiği gibi 3 bölüme ayırarak kompozisyona dökmüştür.

5.1.4.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 4, başlangıçta 7. dersteki hikayenin devamını getirmek istemediğini söylemiş, sonra öğretmenin önerisi ile birlikte kısaca devam ettirmiştir, “Bir gün bir

çocuk sahilde yürüyormuş ve çok üzgünmüş. Çünkü sahilde kumdan kale yapma yasağı varmış. Polisler bu yasağı koymuş. Çocuk kumdan kale yapmış, polisler onu hapse atmış. Hapisten bir daha çıkamamış.”

Öğrenci 4, 8. hikayenin devamını getirmek istememiş ve devamını getirmemiştir. 7. ve 8. derslerde, kendi hikayesini anlatmayı sevmediğini, bu konuda iyi olmadığını düşündüğünü söylemiştir. 7. ve 8. bestelerinde hikaye ile ilgili bir unsur kullanmamayı tercih etmiştir.

5.1.4.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Şekil 12. Öğrenci 4'ün 1. Kompozisyonu



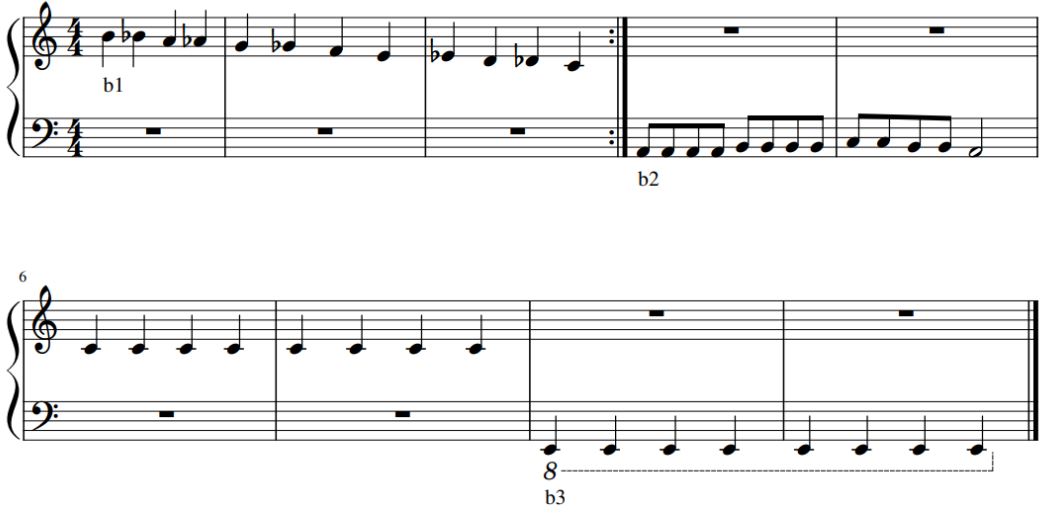
Öğrenci 4, 1. bestesinde tekrar eden 8’lik la ve sol notalarında, ana karakterin yapıp yapamayacağına dair ikilemde kaldığı kısmı anlatmıştır.

Şekil 13. Öğrenci 4'ün 2. Kompozisyonu



İkinci bestenin üçüncü bölümünde, 4. ölçüde A2 oktavını kullanarak hikayedeki ayının gelişini, 5-6. ölçülerdeki kromatik seslerle ana karakterin, ayının önüne muz kabuğu atmasını, 7-8-9. ölçülerdeki diyezli notalarla ayının muz kabuğuna basıp düştüğü kısmı, son iki ölçüdeki A6 oktavı kullandığı kısımda ana karakterin ayıyı yenip kahraman olduğu kısmı anlattığını açıklamıştır.

Şekil 14. Öğrenci 4'ün 4. Kompozisyonu



4. bestenin ilk bölümündeki kromatik olarak aşağı inen notalar ile, hikayedeki kuşun uçuşunu, röprizde ise tohumların yere düşüp çiçek açmasını aktarmıştır. İkinci bölümde 4 ve 5. ölçülerdeki inici ve çıkıcı notalarla hikayedeki öğrencilerin gelişini aktarmıştır.

Şekil 15. Öğrenci 4'ün 5. Kompozisyonu



5. bestede, 5-11. ölçüler arasındaki kromatik inişte iki arkadaş köpeğin birlikte neşeyle oyun oynadığı kısmı aktarmıştır. Hikayedeki köpeklerin, yeniden arkadaş olup oynadıkları bölümü son iki ölçüde G5 oktavında anlatmayı tercih etmiştir.

5.1.4.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 4, kendisi hikaye anlatmadığı, öğretmenin anlattığı hikayelerle birlikte beste yaptığı sürece araştırma sürecindeki çalışmayı sevdiğini söylemiştir. Kendisi hikaye anlatmadığı sürece, hikayelerle birlikte beste yapma çalışmasına ilerleyen derslerde de devam etmek istediğini aktarmıştır. Araştırma sürecindeki hikayelerin, beste yapmasına yardımcı olduğunu söylemiş, hikayelerdeki hislere göre beste yaptığını belirtmiştir. Öğretmenin anlattığı hikayelerle birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini söylemiştir. Çalışma boyunca

yaptığı besteleri sevdiğini aktarmıştır. Araştırma sürecinde, bestelerini yaparken sevinç ve heyecan hissettiğini belirtmiştir.

Öğrenci 4'ün babası, araştırma sürecinde yaptığı bestelerin çocuğunu çok motive ettiğini aktarmış ve şu şekilde devam etmiştir; “Bu besteleri ben yaptım diye gururlandı ve onları sahiplendi. Bu besteleri çalarken daha dikkatli davrandı ve bestelerine çalıştı. Bu çalışmanın çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”

5.1.4.4. Çıkarımlar

Öğrenci, öğretmenin anlattığı hiçbir hikayede değişiklik yapmak istememiş, yarım hikayeleri tamamlayarak kendi hikayelerini anlattığı 7. ve 8. derslerde, kendi hikayesini anlatmayı sevmediğini, bu konuda iyi olmadığını düşündüğünü aktarmıştır. Ayrıca, 7. ve 8. beste bölümlerinde, kendi anlattığı hikayelerle ilgili bir unsur kullanmamayı tercih etmiştir.

Öğrenci 4, 6. hikayede en sevmediği bölümü hikayede daha uzun tutmayı tercih etmiş ve bestesinde bu şekilde kullanmıştır.

Öğrenci 4 ve ailesi, araştırma süreci ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci 4, bazı hikayeleri sevmese dahi öğretmenin anlattığı tüm hikayelerle birlikte beste yapmayı sevdiğini aktarmıştır. Fakat kendisi hikaye anlatmaktan hoşlanmamış, hikaye anlatsa bile bunu kompozisyonunda kullanmayı reddetmiştir.

5.1.5. Öğrenci 5

Öğrenci 5, erkek, 5 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. 3 yaşından beri piyano dersi almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Evet.” cevabını vermiştir.

5.1.5.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.5.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 5, 2. ve 3. hikayeleri sevdiğini belirtmiştir. 4. hikaye ile ilgili ne düşündüğü sorulduğunda, “Hikayeyi sevmedim. Çünkü içinde bir öğrenci ve çiçek var. Ejder kakaları olsaydı keşke.” demiştir.

Öğrenci 5, 1. hikayede en sevmediği bölümün ana karakterin ağlaması olduğunu, bunun bir saçmalık olduğunu söylemiştir. 2. hikayede en sevdiği bölümün, ana karakter olan kuşun ağacını terketmekten korkup terketmek istemediği bölüm olduğunu söylemiştir. Bunun sebebini şu şekilde açıklamıştır; “Çünkü çok komikti, ağacını terkederse başka ağaç bulabilir ama bundan korkuyor.”

Öğrenci 5’in, hikayelerdeki bazı olaylara verdiği tepkilerin, kendi deneyimleri ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Örneğin, 5. hikayede, ana karaktere pirelerin geçtiği bölümü en çok sevdiğini, çünkü kendisinin hayatında hiç pirenlenmediğini söylemiştir. En sevmediği bölümün ise ana karakterin gölde yıkanması olduğunu söylemiş, kendisinin gölde yüzmek istememesine rağmen yüzdüğünü eklemiştir.

Öğrenci 5, öğretmenin hikaye anlatıcılığı ile ilgili bir yorumda bulunmuştur. 1. hikayede, maymun karakterinin sesini komik bulduğunu söylemiştir. 1. hikayede en sevdiği bölümün burası olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci 5, öğretmenin anlattığı hiçbir hikayeyi değiştirerek kendisi anlatmayı tercih etmemiştir. 2. hikaye için sorulan, “Sen olsan bu hikayeyi nasıl bitirirdin?” sorusuna, “Ayının kafasının patladığı şekilde bitirirdim. Ağzının içine dinamit atarlardı.” cevabını vermiştir. 5. hikaye için sorulan, “Hikayede değiştirmek istediğin bir yer var mı?” sorusuna “Köpeğin piresi keçiye geçiyor. 3 keçi de birbirine yapışıp çok pirlensin.” cevabını vermiştir. 4. hikayede “Hikayede değiştirmek istediğin bir yer var mı?” sorusuna “Poposu gözüken ejderhalar kaka yaparlar.” cevabını vermiş, “Sen olsan bu hikayeyi nasıl bitirirdin?” sorusuna “Kakadan kaka çıkıyor. Bilgisayarda sümüklü böcek çıkıyor. Ejder, düzgün kaka yapmayı başarıyor.” cevabını vermiştir. 4. hikayenin bestesini 1 bölümlük yapmıştır ve bestesinde “kaka kısımlarını” anlattığını söylemiştir.

5.1.5.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 5’in kendisinin anlattığı 7. hikayede, ana karakter konuşan bir kakadır; “Çocuk, konuşan bir kaka görmüş. O kaka birden bir insana dönüşmüş. O insan bir köpeğe dönüşmüş, o köpek de yine kakaya, kaka şapkaya dönüşmüş, çocuğun kafasına konmuş.”

Öğrenci 5’in kendisinin anlattığı 7. hikayede dışkının dönüşümü görülürken, 8. hikayede karakterlerin bir bedenin içine girip çıktığı görülmüştür; “Aslan fareyi midesine indirmiş. Fare, midede bir penguen görmüş, yaşlıymış. Fareyi

çimdiklemeye başlamış. Fare, oradan çıkmaya çalışmış, yemek borusundan tırmanmaya karar vermiş. Aslan kötü hissedip bayılmış.”

5.1.5.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 5, 1. bestede, ana karakterin ağladığı bölüm için, ard arda gelen 16’lık notalar kullanmıştır. Ana karakterin anneannesinin geldiği bölüm için giderek kalına doğru giden bir melodi kullanımı tercih etmiştir. Öğrenci 5, ana karakterin diğer karakterleri kurtardığı bölümü, 1. bestesinin 3. bölümünde C5 oktavını kullanarak anlatmayı tercih etmiştir.

Şekil 16. Öğrenci 5’in 1. Kompozisyonu



2. bestede ise, ayı karakterinin geldiği bölümü hem C5 hem C2 oktavlarındaki seslerle ifade etmeyi tercih etmiştir. 4. bestede, kaka karakterini A0 oktavında bir melodi ile aktarmıştır. Yine bir kaka karakterinden bahsettiği 7. bestesinde ise B4 oktavını kullanmıştır.

Öğrenci 5, 8 besteden 5’ini tek bölümlük yapmayı tercih etmiştir. 6. bestesinde, piyanonun yanında kastanyet enstrümanını da kullanmıştır.

Şekil 17. Öğrenci 5'in 8. Kompozisyonu



5.1.5.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 5, görüşmede, hikayeler ile birlikte beste yapma çalışmalarını sevdiğini, bu çalışmalara sonraki derslerde de devam etmek istediğini söylemiştir. Hikayelerin, beste yapmasına yardımcı olduğunu fakat bunun nasıl olduğunu bilmediğini belirtmiştir. Hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini söylemiştir. Öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemektense, kendi hikayelerini anlatmayı daha çok sevdiğini aktarmıştır. Araştırma sürecinde yaptığı besteleri sevdiğini, hikayeler ile birlikte beste yaparken bir duygu hissetmediğini söylemiştir. Araştırma süreci boyunca, en sevdiği hikayenin 6. hikaye olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci 5'in annesi, araştırma sürecinin öğrenci üzerindeki etkisi hakkında gözlemlerini şu şekilde paylaşmıştır; “Kendi yaptığı için besteleri daha dikkatli çaldı. Daha özenli çaldı. “Kendi bestem” diye övündü. “Hadi gel, piyano başına geçelim.” demesi arttı.”

5.1.5.4. Çıkarımlar

Öğrenci 5'in, hikayedeki karakterlerin korku ve üzüntü tepkilerini “saçmalık” ve “komik” şeklinde eleştirdiği görülmüştür.

Öğrenci 5'in, 4. hikayeyi ana karakterin “kaka” olduğu şekilde değiştirmek istediği ve kendi anlattığı 7. hikayede ana karakterin “kaka” olduğu görülmüştür. Ayrıca, Öğrenci 5'in, öğretmenin anlattığı hikayeleri, karakterlerin acı çektiği şekilde değiştirmek istediği zamanlar görülmüştür. Öğrenci 5'in kendisinin anlattığı 7 ve 8. hikayelerde ortak tema olarak, bedenin içine girip çıkan karakterler gösterilebilir, dışkı ve bir karakterin midesine girip çıkan karakterler gibi.

Öğrenci 5, öğretmenin hikaye anlatıcılığıyla ilgili bir yorumda bulunmuş, öğretmenin seslendirmesini komik bulduğunu aktarmıştır. Öğrenci, kendisine

anlatılan hikayelerde, hikayelerdeki karakterlerin kendi deneyimleri ile örtüştüğü veya örtüşmediği durumları paylaşmıştır.

Öğrenci 5, 6. bestesinde, piyanonun dışında kastanet enstrümanını da kullanmıştır.

Öğrenci 5 ve annesi, araştırma süreci ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelerini aktarmıştır. Öğrencinin annesi, çocuğun araştırma süreci boyunca eskisinden daha çok piyano ile vakit geçirdiğini eklemiştir.

5.1.6. Öğrenci 6

Öğrenci 6, kız, 5 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. 3 yaşından beri piyano dersleri almaktadır. Araştırmadan önceki son altı ayda piyano dersleri içerisinde besteleme çalışmaları yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Hissetmem.” cevabını vermiştir. Öğrencinin babası, evdeki piyanoya yapıştırdıkları stickerların, nota kullanılan eserler çalışırken öğrencinin kafasını karıştırdığını aktardığı için, 2. oturumdan sonra grafik notasyon kullanılmamıştır. Öğrencinin çaldığı beste bölümleri video kaydına alınarak veliye gönderilmiştir.

5.1.6.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.6.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 6, ilk 6 hikaye için sorulan “Sen olsan bu hikayeyi nasıl bitirirdin?” sorusuna, 1, 3 ve 4. hikayeler için “Kötü sonla” cevabını vermiştir. Bunun sebebini, kötü sonları sevmesi olarak açıklamıştır. Kendisinin hayal ettiği ve kısaca bahsettiği tüm kötü sonları, bestelerinde kullanmıştır.

Öğrenci 6, ilk 6 hikayeden 5. hikayenin sonunu değiştirerek kendisi ayrıntılı olarak anlatmayı tercih etmiştir. Değiştirdiği sonda, ana karakterler zorluktan kurtulduktan sonra, başka bir karakterin de aynı zor duruma düşmesini, sonunda hepsinin zor durumdan kurtulduğunu anlatmıştır. Kendi anlattığı hikaye bölümünü, 5. bestesinde kullanmamıştır. İlk 6 hikayeden 3 bölümlü olmayan tek beste 5. beste olmuştur.

Öğrenci 6, 1. hikayede, hem peri hem de zürafa olan karakteri hikayeden çıkartmak istediğini, çünkü perilerin aynı zamanda zürafa olamayacağını söylemiştir.

6. hikayede en sevmediği bölümünse ana karakter olan Bulldog köpeğinin veterinerine gitmesi olduğunu aktarmıştır; “Veterinerler aynı zamanda kötüdür. Bazı veterinerler bazen yanlışlıkla hayvanlara zarar verebiliyorlar.” Öğrenci 6’nın, bu iki örnekte de inançlarına uygun olmayan hikaye karakterlerini tercih etmediği söylenebilir. Öğrenci, öğretmenin anlattığı tüm hikayeleri sevdiğini belirtmiştir.

5.1.6.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 6’nın yarım hikayeleri tamamlayarak kendisinin anlattığı hikayeleri, sıklıkla anlaşılır bir dille aktarmadığı ve olay örgüsünün belirsiz olabildiği gözlemlenmiştir. Kendi anlattığı hikayelere bir örnek olarak; “Bir karga gelmiş ve çocuğun elini tutmuş. “Sen üzülme, bir gün bile üzüntü görmedim sende.” demiş. Karga, ağzıyla ayağını tutmuş ve onu havaya kaldırmış. Göle gelmişler, çocuğa “Yüzünü yıka.” demiş. Karga, “Neden üzülüyorsun? Üzülmene gerek yok.” demiş. “Ben bile üzülüp ağlayacağım demiş. “Annem yok, annem öldü.” demiş. Karga, “Vah vah.” demiş. Dede ve babasını çağırmış. Baba, bir çocuk kargayı üzme üzere. Annesi yok, sadece babası varmış. Dedesi, babasına “Bir şey söylemedi bana.” demiş. Babası bir aslan. Dedesi de bir kaplan. Karga bir kedi ama karga. Çocuk bir anda kaçmış. Karga hadi bulalım. Babası, “O çocuk çok hassas, gerek yok, ölebilir.” demiş. Eve doğru gitmişler. Çocuğun arkadaşı çocuğu bulmuş.” (Hikaye 7’nin bir kısmı).

Öğrenci 6’nın kendisinin anlattığı 5,7 ve 8. hikayelerde ortak bir temaya rastlanmamıştır. 8. hikayenin kendi içinde de belirgin bir teması yoktur. Bu hikaye, iki arkadaşın birlikte ne yapacaklarını tartıştıkları bir durum öyküsüdür.

5.1.6.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 6, bestelerinde genellikle tematik yapılar ve çeşitli ritimler kullanmış, geniş oktav aralığı kullanmayı tercih etmiştir.

Şekil 18. Öğrenci 6'nın 1. Kompozisyonu

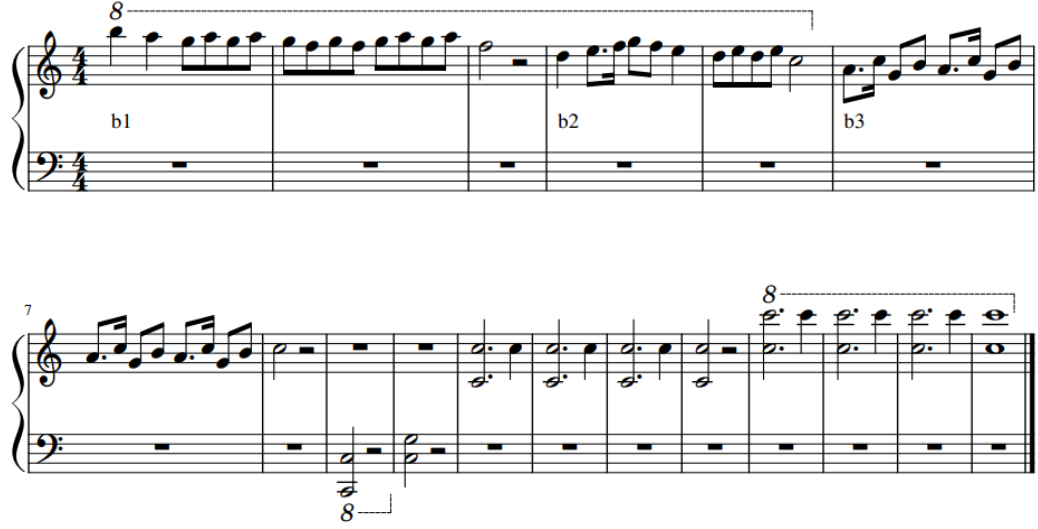


Öğrenci 6'nın, tiz ve pes sesleri hangi olay ve duygularla bağdaştırdığı ile ilgili açıklamaları vardır. Örneğin, 2. bestenin 2. bölümü için, “Ayının her yeri yıkmasını anlattım çünkü ayı yüksek sesli.” 2. bestenin 3. bölümü için; “İnce tuşlarla anlattım. Çünkü mahalle kurtuluyor.” demiştir. 7. bestenin 3. bölümü için, “Kalından inceye gitti çünkü kalın kötü, ince iyi demek.” demiştir. Öğrenci 6'nın ince tuşların kendisine olumlu hisleri hatırlattığını belirtmesine rağmen, farklı bestelerde ince sesli melodiler ile hikayelerin olumsuz hisler taşıyan bölümlerini anlattığı görülmüştür. Örneğin, 1. bestenin 1. bölümünde C6 oktavında ana karakterin ağlamasını, 7. bestenin 1. bölümünde C6 oktavı ile ana karakterin ölümünü aktarmıştır.

Şekil 19. Öğrenci 6'nın 2. Kompozisyonu



Şekil 20. Öğrenci 6'nın 7. Kompozisyonu



Şekil 21. Öğrenci 6'nın 8. Kompozisyonu



5.1.6.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 6, araştırma sürecindeki hikayelerle beste yapma çalışmalarını sevdiğini söylemiş ve bu çalışmalara sonraki derslerde de devam etmek istediğini belirtmiştir. Hikayelerin, beste yapmasına çok yardımcı olduğunu söylemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan “Hikayeler ile birlikte beste yapmayı mı, yoksa hikayeler olmadan beste yapmayı mı tercih edersin?” sorusuna, “Hikaye olmadan. Çünkü hikayeler olmadan dikkatimiz dağılmaz.” cevabını vermiştir. Öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemektense kendisi hikaye anlatmayı tercih edeceğini söylemiştir. Çalışmada yaptığı besteleri sevdiğini belirtmiştir. Görüşmede sorulan “Hikayeler ile birlikte beste yaparken hangi duyguları hissettin?” sorusuna “Bütün

duyguları, üzüntüyü bile.” cevabını vermiştir. Çalışmadaki bütün hikayeleri sevdiğini ama en çok kendi anlattığı hikayeleri sevdiğini aktarmıştır.

Öğrenci 6’nın babası, çalışmanın öğrenci üzerindeki etkisine dair şu yorumu yapmıştır; “Yaz geldiği için biraz dağıldı. Kışın yapsak daha faydasını görürdük diye düşünüyorum.”

5.1.6.4. Çıkarımlar

Öğrenci 6, hikayelerle ilgili sorulan “Sen olsan bu hikayeyi nasıl bitirirdin?” sorularının bir çoğuna “Kötü sonla.” cevabını vermiştir. Öğretmenin anlattığı bazı hikayelerin sonunu kötü son ile değiştirmiş olmasına rağmen, ayrıntılı olarak değiştirerek kendisinin anlattığı 5. hikayenin sonunu mutlu son ile bitirmeyi tercih etmiştir. Ayrıca, 7 ve 8. derslerde tamamladığı 2 hikayenin kötü son ile bitmediği görülmüştür. 7. hikayesinin, ana karakter olan çocuğun ölümü ile, yani kötü son ile bittiği görülmüştür. Fakat, öğrenci 6, besteleme sürecinde bu sonu değiştirmiş ve şu şekilde bestesine aktardığını açıklamıştır; “Çocuk hikayede ölmüş. Ama sonra sihirle geri uyanıyor.”

Öğrenci 6’nın, araştırmadaki beste yapma sürecinde anlaşılır, ritmik melodiler oluşturmakta, oluşturduğu melodileri hatırlayıp tekrar çalmakta zorlandığı gözlemlenmiştir. Melodiyi bir ritme oturtma ve hatırlama sürecinde öğretmen, Öğrenci 6’ya sıklıkla yardımcı olmuştur. Bu duruma paralel şekilde, Öğrenci 6’nın, kendi anlattığı hikayelerde anlaşılır bir dil kullanmadığı ve olay örgüsünün bağlantısız olduğu durumlar görülmüştür.

Öğrenci 6, inançlarına uygun olmayan hikaye karakterleri ile ilgili olumsuz duygulara sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin anlattığı hikayelerde ortak bir tema görülmemiştir.

Öğrenci 6, tiz ve peslerin kendisi için ne ifade ettiği ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Bu açıklamaların ikisi ince seslerin daha olumlu, iyi hisleri kendisine hatırlattığı ve kalın seslerin daha olumsuz hisleri kendisine hatırlattığı ile ilgilidir. Öğrenci 6, diğer açıklamasında ise pes sesleri, ana karakterin ses volümüne daha yakın olduğu için kullandığını belirtmiştir.

Öğrenci 6, çalışma ile ilgili olumlu duygular taşıdığından bahsetmiş, öğrencinin velisi öğrencide belirgin bir fayda gözlemlemediğini aktarmıştır.

5.1.7. Öğrenci 7

Öğrenci 7, erkek, 5 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. 3 yaşında piyano dersi almaya başlamıştır. Araştırmadan önceki 3 ayda piyano derslerinde beste çalışması yapmıştır. 3 yaşında, kendisiyle aynı kurumda piyano dersi alan bir kız kardeşi vardır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Evet.” cevabını vermiştir.

5.1.7.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.7.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 7, öğretmenin anlattığı hikayeler yerine en baştan kendisi bir hikaye anlatmayı tercih etmemiş, bazı hikayelerde değişiklik yapmak istediğini söylemiştir. 3, 4 ve 5. hikayelerin sonunu olumsuz olaylar ile bitirmek istediğini söylemiştir. Örneğin, 3. hikayenin sonunu ana karakter olan kuşu bir kedinin yediği şekilde bitirmek istediğini söylemiştir. 4. hikayenin sonunu kötü bitirmek istediğini, yangın çıkacağı şekilde bitirmek istediğini aktarmıştır. Ana karakterlerin pirenip hikayenin sonunda pirelerinden kurtulduğu 5. hikayenin sonunu ana karakterlerin sonsuza kadar pireli kaldığı şekilde bitirmek istediğini söylemiştir. 2. hikayede ise, kötü karakter olan ayının, bütün evleri yedikten sonra midesinde yangın çıkarak ölmesinin daha iyi olacağını söylemiştir. Mutlu son ile biten, ana karakteri bir zürafa olan 1. hikayenin sonunu ise, şu şekilde bitirmek istediğini açıklamıştır; “Bir avcı, zürafayı kovalardı. Avcı, tüfekte bayıltıp kafese koyuyor. Zürafa, hayvanat bahçesine kafese giriyor. Zürafa, boynuzlarıyla kafesi kırar ve ormana kaçardı.”

Öğrenci 7, 5. hikayede ana karakter olan köpeklerin isimlerini değiştirmek istediğini belirtmiştir. Bir köpeğe, kuzeninin köpeğinin ismini koymak istediğini, diğer köpeğe de hayalindeki köpeğin ismini koymak istediğini söylemiştir.

Öğrenci 7, 2. hikayede ana karakter olan büyücünün, yanlışlıkla kız kardeşini karpuzla çevirdiği bölümün hikayede en sevmediği kısım olduğunu ve bu bölümü sıkıcı bulduğunu belirtmiştir. 2. hikayede değiştirmek istediği bir yer olup olmadığı sorusuna şu şekilde cevap vermiştir; “Kardeşi karpuzla dönüşünce, babası karpuzu alıp yeseydi, büyük tuvalet olarak kardeşi çıkardı.”

Öğrenci 7, öğretmenin anlattığı ve kendisinin değişiklik yapmak istediği hikayelerden sadece 4. hikayedeki değişikliği bestesine aktarmıştır. 4. bestesine, sadece hikayedeki kendi anlattığı kısmı, yangın çıkmasını aktarmıştır.

Öğrenci 7, 3. hikayede macerasız bulduğu bölümleri sevmediğini söylemiş, 4. hikayeyi hiç macera olmadığından dolayı kötü bulduğunu aktarmıştır. Öğretmenin anlattığı 6 hikayeden 4'ünü güzel bulduğunu ve sevdiğini aktarmış, 1. hikaye ile ilgili sevip sevmediği gibi bir yorumda bulunmamıştır. Öğrenci 7, sevdiğini söylediği 6. hikayeyi, öğretmenden tekrar anlatmasını istemiştir.

5.1.7.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 7'nin yarım hikayeleri tamamlayarak kendi anlattığı hikayelerde belirgin bir olay örgüsü yoktur, durum öyküleri vardır. İki hikayede tek ortak nokta, tuvaletini yapan karakterlerdir. Öğrenci 7, 7. hikayeyi “Bir gün, bir çocuk sahilde yürüyormuş ve çok üzgünmüş çünkü tuvaletini yapmadığı için altına yapmış. Herkes görmüş, çocuk çok kötü hissetmiş. Sonra kaka yapmış.” şeklinde anlatmıştır. Kedi fare kovalamacasını anlattığı 8. hikayeyi “Duvardaki deliğin içinde yaşayan bir fare varmış, bir gün fare kahvaltı ederken evinin kapısı çalınmış. Fare yanlışlıkla kedinin üzerine tuvaletini yapmış. Fare yine kaçmış.” şeklinde anlatmıştır.

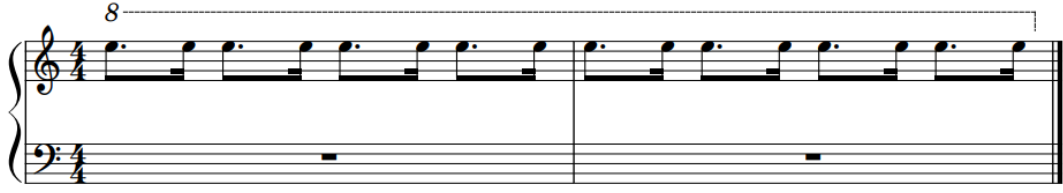
Öğrenci 7, kendi hikayelerini anlatmayı sevmediğini, çünkü gerçek hikayeyi duymak istediğini söylemiştir.

5.1.7.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 7'nin, 3. bestesi dışındaki tüm besteleri tek bölümden oluşmaktadır. Öğrenci 7'nin bestelerinin yarısı, 2 veya 3 sestten oluşan kısa yapılardır. Örneğin, 1. bestede aynı ritim kalıbı ile tekrar eden mi notaları görülmektedir. 8. beste, tekrar eden do ve re notalarından oluşmaktadır. Öğrenci 7, 2. bestesinde piyanonun yanında ksilofon enstrümanını da kullanmıştır.

Öğrenci 7'nin 3. bestesinde, kullandığı renkleri hikaye ile bağdaştırdığı görülmüştür. Öğrenci, siyah renkleri (do) hikayedeki kuraklık bölümü, sarı renkleri (re) kuş karakterinin uçtuğu bölüm ile bağdaştırdığını belirtmiştir.

Şekil 22. Öğrenci 7'nin 1. Kompozisyonu



Şekil 23. Öğrenci 7'nin 8. Kompozisyonu



5.1.7.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 7, yarı yapılandırılmış görüşmede, hikayelerle birlikte beste yapma çalışmalarını sevdiğini söylemiştir. Hikayelerle birlikte beste yapma çalışmalarına, ancak öğretmenin anlattığı hikayelerle birlikte olursa devam etmek istediğini söylemiştir. Çalışmadaki hikayelerin, beste yapmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih ettiğini söylemiştir. Kendi hikayesini anlatmaktansa, öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemeyi tercih edeceğini belirtmiştir. Çalışmada yaptığı besteleri sevdiğini, hikayelerle birlikte beste yaparken hiçbir duygu hissetmediğini söylemiştir. Çalışmadaki hikayelerden en sevdiği hikayenin 6. hikaye olduğunu aktarmıştır.

Öğrenci 7'nin babası, çalışmanın öğrenci üzerindeki etkisini şu şekilde yorumlamıştır; "Kendi kendine piyano başına geçti, daha önce bu kadar geçmiyordu. Motivasyonunun arttığını düşünüyorum."

5.1.7.4. Çıkarımlar

Öğrenci 7, sonunu değiştirmek istediği hikayelerin çoğunu, olumsuz bir son ile bitirmek istemiştir. Öğretmenin anlattığı hiçbir hikaye yerine kendisi bir hikaye anlatmayı tercih etmemiştir. Kendi hikayelerini anlatmayı sevmediğini belirterek, öğretmenden hikaye dinlemeyi sevdiğini aktarmıştır.

Öğrenci 7, 5. hikayede ana karakter olan köpeklerin isimlerini değiştirmek istediğini, köpeklere kuzeninin köpeğinin ve kendi hayalindeki köpeğin isimlerini koymak istediğini söylemiştir.

Bir kız kardeşi olan Öğrenci 7, 2. hikayede ana karakterin, kardeşini yanlışlıkla karpuzla dönüştürdüğü kısmı, kardeşin başına daha olumsuz olaylar geldiği şekilde değiştirmek istemiştir.

Öğrenci 7, sevmediğini söylediği hikayeleri, maceranın eksikliğinden dolayı sevmediğini belirtmiştir. Öğrenci 7, bir hikayeyi öğretmenden, tekrar anlatmasını istemiştir. Öğrencinin anlattığı hikayelerdeki ortak nokta, tuvaletini yapan karakterler olmuştur.

Öğrenci 7'nin besteleri, çoğunlukla tek bölümlüktür. Bestelerden üç tanesi, bir veya iki sestem ve tekrar eden ritimlerden oluşan bestelerdir. Bunların dışındaki bestelerinin tematik olduğu görülmüştür. Öğrenci 7'nin, bestelerinden birinde ksilofon enstrümanını da kullanmış olduğu ve kullandığı renkleri hikaye bölümleri ile bağdaştırdığı görülmüştür.

Öğrenci 7 ve babası, çalışma ile ilgili olumlu yorumlarda bulunmuştur. Öğrencinin babası, öğrencinin çalışma ile birlikte piyanoda daha çok zaman harcadığını belirtmiştir.

5.1.8. Öğrenci 8

Öğrenci 8, erkek, 5 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. Çalışmadan önce 2 aydır piyano dersi almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, "Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?" sorusuna "Bilmem, hiç böyle bir olay yaşanmadı daha önce." cevabını vermiştir.

5.1.8.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.8.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 8'in kendisine anlatılan hikayelerin yarısında, en sevdiği bölümlerin olay örgüsü ile ilgili değil, durumlarla ilgili olduğu görülmüştür. Kendisine hikayedeki en sevdiği bölüm sorulduğunda, 3. hikaye için, "Kuş dansı. Çok komik", 5. hikaye için "Yıkandıkları kısım. Çünkü yıkanmayı severim ben de.", 6. hikaye için "Bulldog'un su sıçratması. Bu yaptıklarını çok seviyorum." demiştir.

Öğrenci 8, 1. hikayede öğretmenin hikaye anlatıcılığı ile ilgili yorumda bulunmuştur. Öğretmenin yüksek ses kullandığı, perinin konuştuğu bölümü sevmediğini, çünkü yüksek sestten rahatsız olduğunu söylemiştir.

Öğrenci 8, öğretmenin anlattığı 6 hikayeden 4'ünü sevdiğini belirtmiştir. Kalan 2 hikayeden orta derecede sıkıldığını söylemiştir. Ayrıca, bir şeyden sıkılmasının o şeyi sevmediği anlamına gelmediğini belirtmiştir.

Öğrenci 8, 1. dersten sonra, sürenin uzunluğundan dolayı sıkıldığını söylemiştir. 3. dersin başında, hikaye yerine farklı bir aktivite yapmak istediğini söylemiş, hep hikaye anlatılmasını sıkıcı bulduğunu aktarmıştır. Sıkıldığını söylediği derslerde, aynı zamanda hikayelerle beste yapmayı sevdiğini belirtmiştir. Öğrenci 8, öğretmenin anlattığı hikayeler yerine kendi hikayesini anlatmayı hiçbir zaman tercih etmemiştir.

5.1.8.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 8'in kendisinin anlattığı hikayelerde ortak bir tema görülmemiştir. Öğrenci, 7. hikayeden sonra, kendi hikayesini anlatma deneyimini şu şekilde açıklamıştır; "Kendi hikayemi anlatmak zor geldi ama güzeldi. Daha önce hikaye anlatmadım, bu yüzden zordu." Kedi, fare ve köpek kovalamacısını anlattığı 8. hikayeden sonra da, "Bu sefer hikayeyi anlatırken zorlanmadım. Çünkü çok kez kedi-fare yakalamacası gördüm çizgi filmlerde ve YouTube'da." 33 kelimelik bir hikaye anlattığı 8. dersten sonra, ders kısa sürdüğü için sıkılmadığını belirtmiştir.

5.1.8.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 8, bütün bestelerinde cluster kullanmıştır. Öğrencinin, ince ve kalın sesleri hikayenin bölümleriyle bağdaştırdığı görülmüştür. Örneğin, 1. bestesinin ilk bölümünde C7 oktavını kullanarak ana karakterin ağlamasını aktardığını söylemiştir. 2. bestesinin 2. bölümünde, ana karakterin kötü karakteri yenmek için çalıştığı bölümü B6 oktavında, kötü karakter olan ayının gelişini C1 oktavında aktardığını söylemiştir.

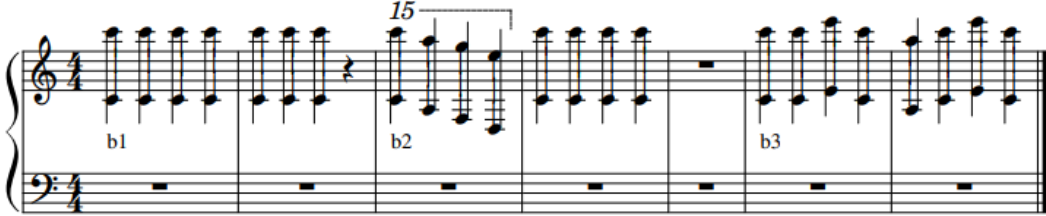
Öğrenci 8'in bestelerinde, hikayedeki olayların hareket yönü ile bestelerdeki hareket yönünün benzer olduğu ve olmadığı zamanlar görülmüştür. Benzerliğe örnek olarak, 2. bestenin 3. bölümünde, ayı karakterinin yere düştüğü kısmı, pesleşen

cluster'lar ile aktarmıştır. 4. bestenin ilk bölümünde, ana karakterlerin yaprakların altına saklandıkları kısmı, giderek kalınlaşan bir melodi ile anlatmıştır. 8. bestenin 2. bölümünde kovalamacayı anlattığı kısımda gittikçe kalınlaşan cluster'lar kullanmıştır.

Şekil 24. Öğrenci 8'in 1. Kompozisyonu



Şekil 25. Öğrenci 8'in 8. Kompozisyonu



5.1.8.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 8, hikayelerle birlikte beste yapma çalışmalarını sevdiğini ve bu çalışmalara sonraki derslerde de devam etmek istediğini belirtmiştir. Öğrenci 8, görüşmede sorulan, “Hikayeler, beste yapmana yardımcı oldu mu? Olduysa, nasıl oldu?” sorusuna, “Evet. Nasıl oldu bilemem.” cevabını vermiştir. Hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini söylemiştir. Görüşmede sorulan, “Kendi hikayeni anlatmayı mı yoksa benim anlattığım hikayeleri dinlemeyi mi daha çok sevdi?” sorusuna, “Bugün kendi anlattığımı daha çok sevdim. Çünkü kolay anlattım.” cevabını vermiştir. Araştırma süreci boyunca yaptığı besteleri sevdiğini belirtmiş, hikayelerle birlikte beste yaparken hangi duyguları hissettiğini bilmediğini söylemiştir. Araştırma sürecindeki en sevdiği hikayenin, kendi anlattığı 8. hikaye olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci 8'in annesi, araştırma sürecinin çocuğu üzerinde olan etkisi hakkında gözlemlerini şu şekilde aktarmıştır; “Kuruma girince ilk defa piyanoya oturdu. Evde, Öğrenci 8 hatırlattı Ece Hoca'ninkine çalışmadık diye. Son zamanlarda daha çok

piyano başına geçti. Evde başka enstrümanlarla beste yaptı, daha önce yapmamıştı. Öz güvende çok değişim gözlemlemedim.”

5.1.8.4. Çıkarımlar

Öğrenci 8’in, hikayedeki olaylar yerine durumları bestelerinde kullanmayı tercih ettiği zamanlar görülmüştür. Öğrenci, bu durumların kendisinde hangi tepkileri uyandırdığından ve bu durumların içinde olmayı kendisinin de sevdiğinden bahsetmiştir.

Öğrenci 8, öğretmenin hikaye anlatıcılığının da kendisini etkilediğine dair bir yorumda bulunmuş, öğretmenin hikayeyi yüksek sesle anlattığı kısımdan hoşlanmadığını belirtmiştir.

Öğrenci 8, hikayelerin çoğunda sıkıldığını belirtmiş, fakat aynı zamanda hikayeleri sevdiğini söylemiştir. 1. dersten sonra sürenin uzunluğundan dolayı sıkıldığını belirtmiş, 8. ders kısa sürdüğünden dolayı 8. derste sıkılmadığını belirtmiştir.

Öğrenci 8, öğretmenin anlattığı hikayelerden hiçbirinde değişiklik yapmamayı tercih etmiştir. Kendisinin anlattığı ilk hikayede, daha önce hiç hikaye anlatmadığı için zorlandığını belirtse de, anlattığı ikinci hikayede zorlanmadığını belirtmiştir. Zorlanmadığı için, anlattığı son hikayeyi çok sevdiğini belirtmiştir.

Öğrenci, ince ve kalın sesleri hikayedeki olaylarla bağdaştırmıştır. Bestelerdeki inici ve çıkıcı hareketlerin, hikayedeki hareket yönü ile bağdaştığı durumlar görülmüştür.

Öğrenci 8 ve annesi çalışma ile ilgili olumlu düşünce ve gözlemlerini aktarmıştır. Anne, çocuğun öz güveninde bir değişim gözlemlemediğini fakat daha çok piyanoda vakit geçirdiğini aktarmıştır.

5.1.9. Öğrenci 9

Öğrenci 9, 5 yaşında, kız ve anaokulu öğrencisidir. Son iki aydır piyano dersleri almaktadır. Öğrencinin, yaşça kendisinden büyük bir ablası vardır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Hissetmem.” cevabını vermiştir.

5.1.9.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.9.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 9, 2. hikayede en sevdiği bölümün, büyücünün, kardeşini bir karpuzla dönüştürdüğü bölüm olduğunu söylemiş ve eklemiştir; “Çünkü kardeşler gıcık olur.” Hikayenin bu bölümünü, bestesine de aktarmıştır.

Öğrenci 9, 1. hikayede en sevmediği bölümün, hikayedeki anneanne zürafa peri karakterinin gelmesi olduğunu, anneanne zürafa peri diye bir karakterin gerçek olmadığını, perilerin insan olduğunu belirtmiştir. Hikayede, anneanne zürafa periyi değiştirerek genç ve süslü bir peri yapmak istediğini aktarmıştır.

Öğrenci 9, 5. hikayede en sevmediği bölümün, bir karakterin başka bir karaktere kızması olduğunu söylemiş ve “Çünkü kızıyor.” olarak bu kısmı sevmemesinin nedenini açıklamıştır.

Öğrenci 9, öğretmenin anlattığı bütün hikayeleri güzel bulduğunu söylemiştir. Öğrenci, 2. hikayenin 1. bölümünde, karakterin ilk başta deneyip sonra başarısız olduğu bölümü aktardığını, 3. hikayenin 3. bölümünde ana karakterin başardığı bölümü anlattığını söylemiştir. Öğrenci 9, öğretmenin anlattığı hiçbir hikayeyi baştan kendisi anlatmayı tercih etmemiştir.

5.1.9.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 9’un kendi anlattığı 7 ve 8. hikayelerde ortak bir tema görülmemiştir. Hikayeler, ters giden durumlar ile başlayıp mutlu son ile bitmektedir. Hikaye 7’de ana karakter olan çocuk, yengeç karakterini takip eder ve yengeç karakterinin, bir eşyası kaybolduğu için diğer kişilerin eşyalarını aldığını görür. Yengecin kayıp eşyasını ana karakter olan çocuğun annesi yanlışlıkla almıştır. Anne, yengece eşyasını verir, çocuk da diğer kişilerin eşyalarını geri verir. 8. hikayede, ana karakter olan farenin arkadaşları, fareye doğum günü sürprizi yapmaya çalışırlar, önce başarısız olurlar, sonra sürprizi gerçekleştirirler. Öğrenci 9, kendi hikayelerini anlatmayı sevdiğini söylemiştir.

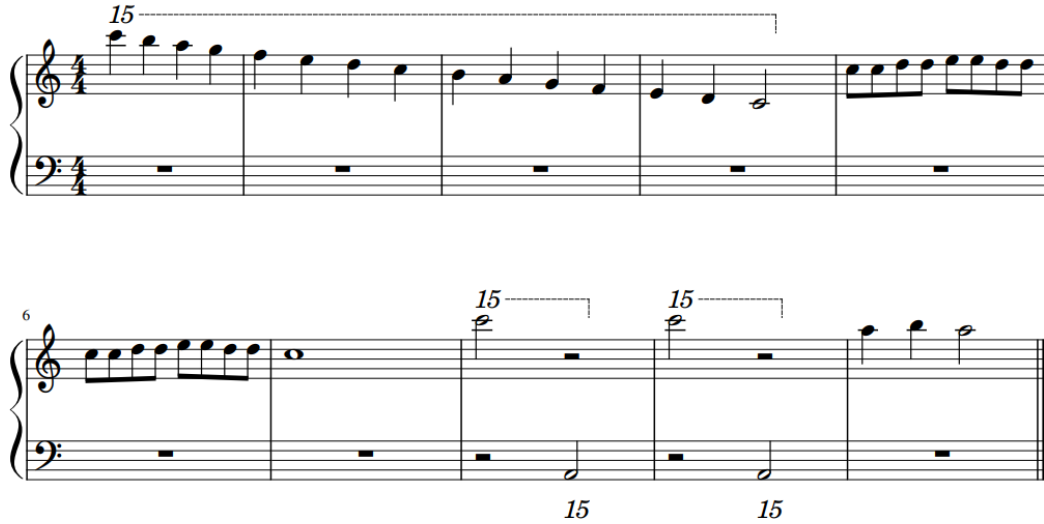
5.1.9.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 9, 4. hikayede ana karakterlerin zorbalığa uğradığı 1. bölümü C6 oktavı ve C8 notası ile, ana karakterlerin zorbalıktan kurtularak, mutlu oldukları 3.

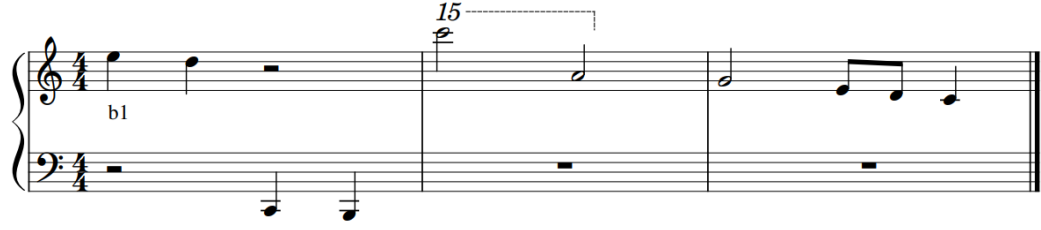
bölümü C6 oktavı ile anlatmıştır. 1. bestenin, hikayenin üzgün tarafını aktardığını söylediği 1. bölümünde C6-C8 aralığındaki sesleri kullanmıştır.

Öğrenci 9'un, farklı durum, olay veya karakterleri, farklı ses perdesi kullanarak aktardığı görülmüştür. Örneğin, 1. bestenin 2. bölümünde, 8 ve 9. ölçülerde C8 notaları ile ana karakterin yapabileceğini düşündüğü, A0 notaları ile ana karakterin yapamayacağını düşündüğü kısmı aktarmıştır. 2. hikayenin 2. bölümünde, C2 oktavı ile ana karakterin konuşmasını, C6 oktavı ile ana karakterin kardeşinin konuştuğu kısmı aktarmıştır. 2. bestenin 3. bölümünde C7 oktavı ile ana karakterin büyü yapmasını, C1 oktavı ile ana karakterin konuşmasını aktarmıştır. 3. bestenin 2. bölümünde, ana karakterin başarmayı deneyip başaramadığı kısmı C8 ve C1 notaları ile aktarmıştır. 3. bestenin 3. bölümünde, ana karakter olan kuşun taşları suya attığı kısmı C4 oktavında, karakterin başarılı olduğu kısmı D7 oktavında anlatmıştır. Tek bölümden oluşan 5. bestesinde, ana karaktere kızılmasını A0 oktavı ile, ana karakterin üzüntüsünü C8 notası ile, ana karakter ve arkadaşının birlikte oynamasını C4 oktavı ile aktarmıştır.

Şekil 26. Öğrenci 9'un 1. Kompozisyonu



Şekil 27. Öğrenci 9'un 8. Kompozisyonu



5.1.9.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 9, hikayeler ile birlikte beste yapma çalışmalarını sevdiğini söylemiştir ve hikayeler ile birlikte beste yapmaya sonraki derslerde de devam etmek istediğini belirtmiştir. Hikayelerin, beste yapmasına yardımcı olduğunu ama bunun nasıl olduğunu bilmediğini aktarmıştır. Hikayeler olmadan beste yapmayı, hikayelerle birlikte beste yapmaya tercih edeceğini söylemiştir. Bunun sebebini şu şekilde açıklamıştır; “Çünkü daha önce hikayeler olmadan beste yapmadım. Onu da denemek istiyorum.” Öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemeyi, hikaye anlatmaktan daha çok sevdiğini belirtmiştir. Çalışma süresince yaptığı besteleri sevdiğini, hikayelerle birlikte beste yaparken güzel duygular hissettiğini aktarmıştır. Çalışmadaki en sevdiği hikayenin, akran zorbalığı temasını işleyen 4. hikaye olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci 9'un annesi, çalışma sürecinin öğrenci üzerindeki etkisine dair gözlemini şu şekilde aktarmıştır; “Derse istekli geliyor, evde çalışmasında değişiklik olmadı.”

5.1.9.4. Çıkarımlar

Bir ablası olan Öğrenci 9'un, kardeşlerin bazen gıcık olabildiğini söylediği ve 2. bestesinde, hikayedeki en sevdiği bölüm olan kardeşin zarar gördüğü kısmı kullandığı görülmüştür.

Öğrenci 9'un, hikayelerdeki sevmediği bölümler hakkındaki açıklamaları; hikayedeki karakterin alışılmadık, saçma olması ve ana karaktere kızılması ile ilgilidir.

Öğrenci 9, öğretmenin anlattığı tüm hikayeleri güzel bulduğunu aktarmış, hiçbir hikayeyi değiştirerek kendisi anlatmayı tercih etmemiştir. Öğrencinin anlattığı 7. ve 8. hikayelerde ortak bir tema görülmemiştir.

Öğrenci, sıklıkla geniş ses perdesi kullanmış, farklı olay veya karakterleri farklı ses perdeleri ile anlatmıştır.

Öğrenci 9, hikayeler olmadan beste yapmayı, hikayelerle birlikte beste yapmaya tercih edeceğini çünkü daha önce hikayeler olmadan beste yapmadığını, bunu da denemek istediğini söylemiştir.

Öğrenci 9, çalışma ile ilgili olumlu düşünce ve duygularını paylaşmıştır. Öğrenci 9'un annesi ise çalışmanın öğrenci üzerindeki etkisi hakkında nötr gözlemlerini aktarmıştır.

5.1.10. Öğrenci 10

Öğrenci 10, 6 yaşında, erkek ve anaokulu öğrencisidir. 3 yaşından beri piyano dersleri almaktadır. Araştırma sürecinin 3. oturumundan sonra, Öğrenci 10'un annesi ufak bir sağlık problemi sebebiyle ameliyat olmuştur. Öğrenci, yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Hissederim.” cevabını vermiştir.

5.1.10.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.10.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 10, öğretmenin anlattığı bütün hikayeleri sevdiğini belirtmiştir. Öğretmenin anlattığı hiçbir hikayeyi değiştirerek kendisi hikaye anlatmayı tercih etmemiştir. Hikayeler ile ilgili sorulan “Hikayede değiştirmek istediğin bir yer var mı?” sorusuna her seferinde, “Yok.” ve “Sen olsan bu hikayeyi nasıl bitirirdin?” sorusuna her seferinde “Aynı.” cevabını vermiştir.

Öğrenci 10'un öğretmenin anlattığı hikayelerdeki sevdiği kısımlar genellikle olay örgüsü ile ilgili olmuştur. Sadece 6. hikayede, öğrencinin en sevdiği bölüm, bir durumla ilgili olmuştur. Öğrenci 10, 6. hikayede en sevdiği bölümün, ana karakter olan Bulldog'un su içerken yanaklarını sallaması olduğunu, bu bölümün kendisine komik geldiğini açıklamış ve bölümü bestesinde kullanmıştır.

Öğrenci 10, 6. hikayede en sevmediği bölümün, ana karakter olan Bulldog'un saçının kıvrıcık hale getirilmesi olduğunu, kısa saçın kıvrıcıklaştırılmasının mümkün olmadığını söylemiş, hikayenin bu kısmını saçma olarak tanımlamıştır.

Öğrenci 10, 3. hikayede en sevmediği bölümün ana karakter olan kuşun susuz kalması olduğunu söylemiş ve bu bölümü bestesine aktarmamıştır. Bestesinin 1. bölümünde hikayenin hangi kısmını anlattığı sorulduğunda “Söylemek istemiyorum.” cevabını vermiştir.

5.1.10.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 10, yarım hikaye tamamlanan 7. derste, kendi hikayesini anlatmak istememiş, anlatmamış, öğretmenden bir hikaye anlatmasını istemiştir. Öğretmen, bu ders için bir hikayesi olmadığını, istemiyorsa kendisinin de hikaye anlatmak zorunda olmadığını belirtmiştir. Öğrenci 10, “Kendi hikayemi anlatmayı sevmedim. Bugün hiçbir şey yapmak istemiyorum.” ifadesinde bulunmuştur.

Öğrenci 10, 8. derste hikaye anlatmış ve kendi hikayesini anlatarak beste yapmayı sevdiğini söylemiştir. 8. hikayesi şu şekildedir; “Duvardaki deliğin içinde yaşayan bir fare varmış, bir gün fare kahvaltı ederken evinin kapısı çalınmış. Bir baba fare gelmiş. Baba fare, “Su istiyorum ama su yok.” demiş. Ona su kalmamış, su bulmaya gitmişler. Su bulmuşlar ve eğlenmişler.”

5.1.10.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 10, 2. bestesinin 3. bölümünde, piyanoda bir notaya basmış, bu nota grafik notasyona döküldükten sonra sürece aynı şekilde devam etmiştir. 6. derste, piyanoda ses üretmeden önce grafik notasyonu yazmak istemiştir. Grafik notasyonun bir kısmını kendisi yazmıştır. Öğrenci 10, kendi notasyon sistemini oluşturmak istemiş, büyük bir yuvarlak çizip, bunun “forte” anlamına geldiğini söylemiştir.

Öğrenci 10, 5. derste, 4. bestesini tekrar etmiş ve 4. bestesine ekleme yapmıştır. Öğrenci, 6. bestesinde, piyanonun yanısıra ukulele enstrümanını da bestesinde kullanmıştır. Ukuleleyi, her boş teli 1 vuruş boyunca çalacak şekilde kullanmıştır.

Öğrenci 10, tek bölümlük 5. bestesini, hikaye ile ilgili bir şey düşünmeden yaptığını aktarmıştır. 7. derste, hikaye anlatmayı reddetmiş ve beste yapmak için sadece piyanoda tek bir notaya basmıştır.

Öğrenci 10’un 8 bestesinin 4’ü, tek bölümden oluşmaktadır. Bu 4 besteden 2’sinde, hikayedeki spesifik bir olayı anlatmamış, hikayenin bütün kısımlarını aktardığını söylemiştir.

Öğrenci 10, tematik olmayan ve geniş ses perdesine sahip 5. bestesinde, hikayeyi düşünmemiş, 6. bestesinde müziği duymadan önce grafik notasyondaki renkleri kullanmış, 8. bestesinin tek bölümünde hikayenin bütün kısımlarını aktardığını söylemiştir.

Şekil 28. Öğrenci 10'un 1. Kompozisyonu



Şekil 29. Öğrenci 10'un 8. Kompozisyonu



5.1.10.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 10, yarı yapılandırılmış görüşmede, hikayelerle birlikte beste yapma çalışmalarını sevdiğini ve hikayelerle birlikte beste yapmaya sonraki derslerde de devam etmek istediğini söylemiştir. Hikayelerin, beste yapmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini aktarmıştır. Öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemeyi, hikaye anlatmaktan daha çok sevdiğini söylemiştir. Araştırma süreci boyunca yaptığı besteleri sevdiğini belirtmiş, hikayelerle birlikte beste yaparken güzel duygular hissettiğini aktarmıştır. Araştırma süreci boyunca en sevdiği hikayenin, öğretmenin anlattığı 2. hikaye olduğunu söylemiştir.

Öğrenci 10'un annesi, araştırma sürecinin öğrenci üzerindeki etkisini şu şekilde yorumlamıştır; “Son iki haftadır istekli çalışıyor. Önceden, ben piyanoya oturalım deyince itiraz ediyordu, isteksizdi. Şimdi, yine ben hatırlatıyorum ama söylenmeden, istekli çalmaya başladı.”

5.1.10.4. Çıkarımlar

Öğrenci 10, öğretmenin anlattığı bütün hikayeleri sevdiğini belirtmiş ve hiçbir hikayede değişiklik yapmamıştır.

Öğrenci 10, 3. hikayede, ana karakterin susuz kaldığı bölümü sevmediğini söylemiş, 8. hikayede susuz kalan bir baba ve çocuğunun su arama hikayesini anlatmıştır.

Öğrenci 10, bazı bestelerinde, piyanoda notalara basmadan önce grafik notasyon yazmış, sonradan grafik notasyonu çalmıştır. Bir bestesinde, grafik notasyon sistemine kendisi bir ekleme yapmıştır.

Öğrenci 10, 6. bestesinde piyanonun yanısıra ukulele enstrümanını da kullanmıştır. 7. hikayeyi tamamlamak istememiş ve 7. bestesini sadece tek bir notadan oluşturmuştur.

Öğrenci 10 ve annesi, çalışma ile ilgili olumlu düşünce ve duygularını aktarmışlardır. Öğrenci 10'un annesi, araştırma süreci içinde çocuğun daha istekli piyano başına geçtiğini belirtmiştir.

5.1.11. Öğrenci 11

Öğrenci 11, erkek, 6 yaşında, anaokulu öğrencisidir. 3 yaşından beri piyano dersi almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Evet.” cevabını vermiştir.

5.1.11.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.11.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 11'in, 2. hikayede en sevdiği bölümün, olay örgüsü ile ilgili değil, bir durumla ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencinin en sevdiği bölüm, ayı karakterinin muz kabuğuna basıp düşmesidir. Öğrenci 11, bunun sebebini şu şekilde açıklamıştır; “Kayıp düşmeli şeyleri seviyorum.”

Öğrenci 11, öğretmenin anlattığı hiçbir hikaye yerine kendi hikayesini anlatmayı tercih etmemiştir. Ama öğretmenin anlattığı tüm hikayelerde değişiklik yapmak istediğini belirtmiştir. Öğrenci 11, 6 hikayeden 3'ünün sonunu, ana

karakterin kupa kazandığı şekilde bitirmek istediğini belirtmiş ve ana karakterlerin kupa kazanmasını bestelerine aktarmıştır.

Öğretmenin anlattığı 4,5 ve 6. hikayelerde, ana karakterlerin karşılaştığı zorlayıcı durumları hikayeden çıkartmak istediğini belirtmiştir. Fakat, ana hikayeyi değiştirmeden bestesine aktarmıştır.

Öğrenci 11, 2. hikayedeki ayı karakterini dinazor ile değiştirmek istediğini söylemiştir. 3. hikayeyi, ormandaki kuraklık yerine dinazorların geldiği ve ana karakterin dinazordan kaçtığı şekilde değiştirmek istediğini belirtmiştir. 2 ve 3. hikayeleri, kendisinin değiştirdiği şekilde bestelerine aktarmıştır.

5.1.11.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrencinin hikayelerinde, zorlayıcı durumlarla karşılaştıktan sonra mutlu olan ana karakterler dışında ortak bir tema görülmemiştir. 7. hikayede, ana karakter olan çocuk, en sevdiği, üzerinde dinazor resmi olan kırmızı arabayı kaybetmiştir. Birçok aile üyesine arabasını sorduktan sonra, arabayı kardeşine verdiğini hatırlar ve arabasını geri alır. Arabasını, kendisine kötü davranan arkadaşından sakladığını hatırlamıştır. 8. hikayede fare karakterinin kapısını çalan kişi bir kedir. Kedi ve fare, arkadaşlarını çağırır, kediler ve fareler savaşır. En sonunda ana karakter olan fare ve arkadaşları kazanır.

5.1.11.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 11, 1,2,3,4 ve 6. bestelerinde grafik notasyondaki renk ve sembolleri örüntüsel olarak kullanmıştır. Örneğin, 1. bestede klavyedeki tüm kırmızı renkli tuşlara bastıktan sonra bütün yeşil renkli tuşlara basmış, üç renkten oluşan bir melodiyi piyanonun tüm oktavlarında basmıştır. 2. bestede, bütün üçgen ve siyah renkli tuşlara bastıktan sonra, bütün yuvarlak ve sarı, yeşil, kırmızı tuşlara basmıştır. Yarım hikayeleri tamamlayarak anlattığı 7. ve 8. hikayelerin bestelerinde, bu tarzda bir kullanım görülmemiştir.

Öğrenci 11, 1. derste, tüm oktavlarda bastığı yeşil rengin iyi hissetmek demek olduğunu, tüm oktavlarda bastığı kırmızı rengin kötü hissetmek anlamına geldiğini aktarmıştır. Bunun sebebinin, kırmızı trafik ışığının “dur”, yeşil trafik ışığının “geç” anlamına gelmesi olduğunu söylemiştir. Bestesinde, renklerin anlamına uygun

olarak, ana karakterin yapıp yapamayacağına dair arada kaldığı kısmı kırmızı, diğer karakterleri kurtardığı kısmı ağırlıklı olarak yeşil renk ile anlatmıştır. Başka bestelerinde, belirttiği anlama uygun olan bir şekilde, tüm oktavlarda yeşil ve kırmızı rengi kullandığı görülmemiştir.

5. bestesinde piyanonun yanısıra ksilofon enstrümanını kullanmıştır. 6. bestesinin ilk bölümünde, C1 oktavında oluşturduğu melodiyi, ana karakterin kendisine uygun olmayan okula gittiği kısmı anlatmak için, C4 oktavında oluşturduğu melodiyi, ana karakterin okuldan döndüğü kısım için kullandığını aktarmıştır.

1.hikayedeki ana karakterin zebra karakteri gibi olmadığı için üzüldüğü bölümü, 1. ve 2. ölçülerde C1-C2 oktavları ve C6-C7 oktavlarında cluster'lar basarak ifade etmiş, ana karakterin aslan karakteri gibi olmadığı için üzüldüğü bölümü 3. ölçüde piyanoda inici ve çıkıcı cluster'lar ile ifade etmiştir.

Şekil 30. Öğrenci 11'in 1. Kompozisyonu



Şekil 31. Öğrenci 11'in 8. Kompozisyonu



5.1.11.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 11, yarı yapılandırılmış görüşmede, hikayeler ile birlikte beste yapma çalışmalarını sevdiğini ve hikayeler ile birlikte beste yapmaya sonraki derslerde de devam etmek istediğini belirtmiştir. Hikayelerin, beste yapmasına yardımcı olduğunu aktarmıştır. Hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini söylemiştir. Öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemeyi ve kendi hikayelerini anlatmayı aynı derecede sevdiğini belirtmiştir. Araştırma süreci boyunca yaptığı besteleri sevdiğini söylemiş, hikayeler ile birlikte beste yaparken şaşkınlık, üzüntü ve mutluluk duygularını hissettiğini belirtmiştir. Araştırma sürecinde en sevdiği hikayenin kendi anlattığı hikayeler olduğunu aktarmıştır. Öğretmenin anlattığı hikayelerden en sevdiği hikayenin 5. hikaye olduğunu aktarmıştır ve bu hikayeyi komik bulduğunu söylemiştir.

Öğrenci 11'in annesi, araştırma sürecinin öğrenci üzerindeki etkisini şu şekilde yorumlamıştır; "Çok bir değişim olmadı. Önceden kendi başına piyanoya oturuyordu. Son bir aydır öyle değil, ilgisinin televizyon izlemeye kaydığını tahmin ediyorum."

5.1.11.4. Çıkarımlar

Öğrenci 11'in, 2. hikayede en sevdiği bölümün, kendisinin sevdiği bir durumla ilgili olduğu görülmüştür. Öğrenci, bazı hikayeleri, ana karakterin kupa kazandığı şekilde bitirmek istediğini söylemiş ve ana karakterlerin kupa kazanmasını bestelerine aktarmıştır. Öğretmenin anlattığı bazı hikayelerde, ana karakterlerin karşılaştığı zorlayıcı durumları hikayeden çıkartmak istemiş ama ana hikayeleri değiştirmeden bestelerine aktarmıştır.

Öğrenci 11'in, 2. hikayedeki ana karakteri, ilgi duyduğu dinazor karakteri ile değiştirmek istediği görülmüştür. Öğrencinin hikayelerinde, zorlayıcı durumlarla karşılaştıktan sonra mutlu olan ana karakterler yer almıştır ve hikayeler arasında ortak bir tema görülmemiştir.

Öğrenci 11'in, birçok bestesinde, grafik notasyondaki renk ve sembolleri örüntüsel olarak kullandığı tespit edilmiştir. Bazen, olumlu ve olumsuz duygular için spesifik renkler kullandığı anlaşılmıştır.

Öğrenci 11, araştırma süreci ile ilgili olumlu düşünce ve duygularını ifade etmiş, öğrencinin annesi, araştırma sürecinde çocuğunun piyano başına geçme sıklığının azaldığını fakat bunu başka durumlara bağladığını söylemiştir.

5.1.12. Öğrenci 12

Öğrenci 12, kız, 6 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. 3 yaşından beri piyano dersleri almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hissedersin mi?” sorusuna “Bilmem.” cevabını vermiştir.

5.1.12.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.12.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 12, 3,4,5,6. hikayelerde sadece en sevdiği bölümleri tek bölüm olarak, bestelerine aktarmıştır. 1. ve 2. derslerde, hikayenin hangi kısımlarını bestesine aktardığı sorulduğunda, bilmediğini söylemiştir. Öğrenci 12, 3. bestesini beğenmediğini belirtmiştir.

Öğrenci 12, 6. hikaye dışındaki, öğretmenin anlattığı bütün hikayelerde değişiklikler yapmak istediğini belirtmiştir fakat hiçbir hikayeyi tamamen değiştirerek kendisi anlatmayı tercih etmemiştir.

Öğrenci 12, 5. hikaye anlatılırken, ana karakterlerin iki köpek yerine üç kedi olmalarını ve farklı adlarının olmasını istediğini belirtmiştir. Öğrenci, 4. hikayede, ana karakterin zorbalığa uğradığı kısmı değiştirmek istediğini söylemiştir. 1,2,3. hikayelere ise sırasıyla ana karakterin şarkı söylemesini, ana karakterin muza görünmez kabuk yapıp muzı yerken kediye dönüşmesini, ana karakterin tatlı ağaçlarıyla dolu bir ormanda pasta, elmas, altın ağaçları arasında gezinmesini eklemiştir. Bunların, hikayenin olay örgüsünden bağımsız, hayal gücünü dışavuran söylemler olduğu düşünülebilir.

Öğrenci 12, 3. hikaye ile ilgili sorulan “Bu hikaye ile ilgili ne düşünüyorsun?” sorusuna, “Sevdim. Bir de büyücü olsaydı, her şeyi istediğine çevirirdi.” cevabını vermiştir. Öğrencinin en sevdiği hikaye bölümleri başka hikayelerde olay örgüsü ile ilgiliyken, 2 ve 5. hikayelerde durumlar ile ilgilidir. 2. hikayede en sevdiği bölüm, ayı karakterinin muza basıp düşmesiyle, 5. hikayede ana karakterin gece rahatça uykuya dalması olmuştur.

5.1.12.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 12'nin yarım hikayeleri tamamlayarak anlattığı hikayelerde ortak bir tema görülmemiştir. 8. hikaye sadece 8 kelimeden oluşmaktadır ve fareyi yakalayamayan bir kediden bahsetmektedir. Öğrenci, 7. hikayede, babanın kızı için midyelerden bir hazine yapmasını ve kızın mutlu olmasını anlatmıştır. Öğrenci, 7. ve 8. derslerde, kendi hikayelerini anlatmayı sevdiğini belirtmiştir.

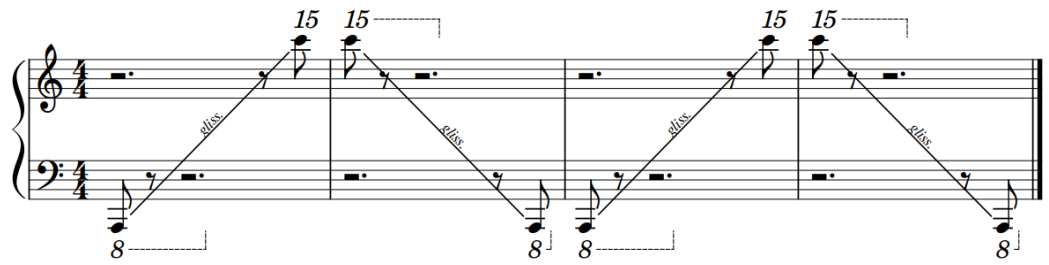
5.1.12.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci 12, 5. derste, kendiliğinden, önceki derslerde yaptığı bestelerini çalmak istemiştir. 1,2,3 ve 6. bestelerinde noktalı ritimler kullanmıştır. Sadece 8 kelime kullandığı hikaye 8'in bestesi, sadece inici ve çıkıcı glissandolardan oluşmaktadır ve tek tematik olmayan bestesi budur. Burada, kedi karakterinin kaçışını anlattığını ifade etmiştir.

Şekil 32. Öğrenci 12'nin 1. Kompozisyonu



Şekil 33. Öğrenci 12'nin 8. Kompozisyonu



5.1.12.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 12, yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırma sürecindeki hikayeler ile birlikte beste yapma çalışmalarını sevdiğini belirtmiş, hikayelerle birlikte beste yapmaya sonraki derslerde de devam etmek istediğini aktarmıştır. Hikayelerin, beste yapmasına yardımcı olduğunu söylemiştir. Hikayelerle birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini söylemiştir. Öğretmenin anlattığı

hikayeleri dinlemeyi, hikaye anlatmaktan daha çok sevdiğini belirtmiştir. Araştırma sürecinde yaptığı besteleri, 1. bestesi dışında sevdiğini söylemiştir. Hikayelerle birlikte beste yaparken hangi duyguları hissettiğini bilmediğini söylemiştir. Araştırma sürecinde, en sevdiği hikayenin, ana karakterlerin iki çiçek olduğu 4. hikaye olduğunu söylemiş, bunun sebebinin çiçekleri çok sevmesi olduğunu aktarmıştır.

Öğrenci 12'nin annesi, araştırma sürecinin çocuğu üzerindeki etkisini şu şekilde yorumlamıştır; “Duygusal açıdan bir değişim gözlemlemedim. Ama bu süreç, onu piyanoya yakınlaştırdı. Piyanoya karşı daha motive. Bestelerini de sevdi, çaldı.”

5.1.12.4. Çıkarımlar

Öğrenci 12, 1. ve 2. hikayelerde, hikayenin hangi kısımlarını bestesine aktardığı sorulduğunda, bilmediğini söylemiş, geri kalan tüm bestelerinde, hikayelerdeki en sevdiği bölümleri tek bölümlük bestelerine yansıtmıştır.

Öğrenci 12, çoğunlukla öğretmenin anlattığı hikayelerde değişiklikler yapmak istediğini belirtmiştir. 5. hikayede ana karakterlerin isimlerini değiştirmek istemiş ve bunu kendiliğinden söylemiştir. İlk 3 hikayeye de, hikayelerin olay örgüsünden bağımsız durumlar eklemek istemiştir.

2. hikayede, ana karakterin muza görünmez kabuk yapıp muzuyu yerken kediye dönüşmesini istemiş, 3. hikaye ile ilgili, “Sevdim. Bir de büyücü olsaydı, her şeyi istediğine çevirirdi.” yorumunu yapmıştır.

Öğrenci 12'nin kendisinin anlattığı hikayelerde ise ortak bir tema görülmemiştir. Öğrenci, kendi hikayelerini anlatmayı sevdiğini belirtmiştir. 5. derste, kendiliğinden, önceki derslerde yaptığı bestelerini, doğru şekilde çalmıştır. Dolayısıyla kısa ve fazla pozisyon değişikliği içermeyen bestelerin hatırlanıp tekrar çalınmasının öğrenci açısından daha kolay olduğu düşünülebilir.

Öğrenci ve annesi, çalışma ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır. Öğrencinin annesi, çalışma sürecinin, kızının motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

5.1.13. Öğrenci 13

Öğrenci 13, erkek, 5 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. Araştırmadan önce 7 aydır piyano dersi almaktadır. Beste yapmayı önceden deneyimlemiştir. Araştırma sürecinde ve öncesinde yapılan derslerde öğrencinin dikkat dağınıklığı yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin, bazı zamanlar eşyaları izinsiz olarak aldığı bilinmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Hayır.” cevabını vermiştir.

5.1.13.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.13.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 13, 2. ve 3. derslerdeki hikaye anlatımından sonra, öğretmenden başka bir hikaye daha anlatmasını istemiştir. 2. derste, öğretmenden istediği farklı hikayenin bir ejderha ile ilgili korkunç bir hikaye olmasını talep etmiştir. 2. hikayeyi ejderhanın gelip ana karakteri öldüreceği şekilde bitirmek istediğini belirtmiştir. 5. hikayede ise ana karakterin bir aslan olmasını istemiştir. 1. hikayede ana karakter zürafadır ve Öğrenci 13, zürafaları sevmediğini, bu yüzden bir leoparın gelip zürafayı yemesini istediğini aktarmıştır.

Öğrenci 13, öğretmenin anlattığı hiçbir hikayeyi tamamen değiştirerek kendi hikayesini anlatmayı tercih etmemiş ama anlatılan bazı hikayelerde değişiklikler yapmak istediğini aktarmıştır. Öğretmenin anlattığı hikayelere eklemek istediği kısımların şiddet içerikli veya olumsuz olaylarla ilgili olduğu görülmüştür. Örneğin, 1. hikayeyi bir leoparın gelip ana karakteri yiyeceği şekilde, 2. hikayeyi bir ejderhanın gelip ana karakteri öldüreceği şekilde, 5. hikayeyi ana karakterlerin kavga edeceği şekilde bitirmek istediğini aktarmıştır. 4. hikayede ise öğrenci 13, ders odasındaki kemanı incelediği esnada kendisine sorulan “Hikayede değiştirmek istediğin bir yer var mı?” sorusuna “Kemanı bozardım.” cevabını vermiştir. Fakat, bunların neredeyse hiçbirini bestelerine yansıttığı tespit edilmemiştir. Sadece 1. bestesine, kendi anlatısı olan leoparın gelişini aktarmıştır. 4. bestenin 1. bölümünde hikayenin hangi kısmını anlattığını söylemek istemediğini söylemiştir. 5. bestenin ilk bölümünde hikayenin hangi kısmını anlattığını bilmediğini, 2. bölümündeyse hikayenin hangi kısmını anlattığını söylemek istemediğini aktarmıştır. 2. hikayede en

sevdiği bölümün ne olduğu sorulduğunda, dev karakterinin gelip her yeri yıkmayı sevdiğini belirtmiştir.

Öğrenci 13, öğretmenin anlattığı ilk üç hikayeyi sevdiğini belirtirken, son üç hikayeyi sevmediğini aktarmıştır. 4. hikayeyi sevmeme sebebini şu şekilde açıklamıştır; “Çünkü kötü hikaye anlatıyorsun. Devi (2. hikayenin ana karakteri) çok güzel anlatıyorsun.” 6. derste ise kendisine sorulan tüm sorulara “Hiçbir şey”, “Yok”, “Bilmem” gibi cevaplar vermiş ve beste yapmayı reddetmiştir. 6. beste, 7. derste yapılmıştır.

İlk 5 bestesinin en az 1 bölümünde hikayenin hangi kısmını anlattığını bilmediğini veya söylemek istediğini belirtmiştir. 3,4 ve 5. derslerde hikayelerle ilgili kendisine sorulan en az bir soruya cevap vermemiştir.

Öğrenci, 2. bestesinde, hikaye ile ilgisi olmamasına rağmen, kötülük yapan bir insanı anlattığını belirtmiştir. Öğretmen, bu insanın nasıl bir kötülük yaptığını sorduğunda öğrenci, onun hırsızlık yaptığını aktarmıştır. Öğrenci 13, 2. derste, çalışmayı sevdiğini ama çalışmanın daha kısa olmasını tercih edeceğini belirtmiştir.

5.1.13.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 13’ün anlattığı hikayeler, bir şey arayıp sonunda birinin yardımı ile aradığını bulan karakterleri anlatmaktadır. 7. hikayede, ana karakter annesini bulamaz. Aslan karakterinin yardımı ile sonunda annesini bulur. 8. hikayede, bir adam ana karakter olan fareyi öldürmeye çalışır. Fare, kardeşleri ile birlikte ormana kaçar. Su bulamamışlardır fakat başka bir adam onlara yardım eder, su bulabilirler. Fareler birlikte güzel vakit geçirirler.

Öğrenci, 7. ve 8. derslerin sonunda, hikaye anlatmayı sevdiğini belirtmiştir. Öğrencinin 8. bestesinin 2. bölümü, hikaye ile bağlantılı olmayan bir karakteri anlatmaktadır. Hikayede kurbağa karakteri olmamasına rağmen, beste bölümde kurbağanın sesini aktardığını söylemiştir.

5.1.13.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci, 4,6 ve 7. besteleri dışındaki her bestesinde, piyanonun yanısıra en az bir Orff enstrümanını kullanmıştır. Bir bestesinde yer alan ksilofon enstrümanının sadece nota süre değerleri bellidir ve ksilofon, doğaçlama olarak çalınmaktadır.

Öğrencinin, bestelerinde kullandığı diğer enstrümanlar; ksilofon, zımpara blok, çingırak, guiro ve davuldur.

Öğrencinin besteleri genellikle tematik değildir. Örneğin, 1. bestesinin 1. bölümünde sadece tekrar eden 8'lik la notaları vardır. 8. bestesinde, piyanoda sadece fa ve mi notalarını kullanmıştır. 2. bestesinde, piyanoda B7, B0 ve C8 notalarını kullanmış, ardından glissando kullanmıştır. 6. bestesinde, öğrencinin hangi notalara bastığı tam olarak anlaşılmamıştır çünkü öğrenci gelişigüzel şekilde piyanoya basmıştır. Sadece 4 ve 5. bestelerinde piyanoda kısa bir melodi yer almaktadır.

Öğrenci 13, 2. bestesinin 3. bölümünde ksilofon kullanmıştır ve bu bölüme piano ve forte nüanslarını eklemiştir.

Şekil 34. Öğrenci 13'ün 1. Kompozisyonu

The image displays two systems of musical notation for a composition. The first system, labeled 'b1' and 'b2', shows a grand staff with a treble clef and a 4/4 time signature. The bass clef part contains a sequence of eighth notes, while the treble clef part contains a sequence of quarter notes. The second system, labeled 'b3' and 'Çingırak', shows a grand staff with a treble clef and a 4/4 time signature. The bass clef part contains a sequence of eighth notes, while the treble clef part contains a sequence of quarter notes. The notation is simple and uses standard musical symbols.

b1

Ksilofon

b2

5

Blok

b3

Çingırak

Şekil 35. Öğrenci 13'ün 8. Kompozisyonu



5.1.13.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 13, yarı yapılandırılmış görüşmede, hikayelerle birlikte beste yapma çalışmalarını sevdiğini belirtmiştir. “Hikayeler ile birlikte beste yapmaya sonraki derslerde de devam etmek ister misin?” sorusuna şu şekilde cevap vermiştir; “İstemem. Hikayeye devam etmek isterim. Bestelere devam etmek istemem. Besteler bence sıkıcı. Bazıları sıkıcı, bazıları çok güzel.” Hikayelerin, beste yapmasına yardımcı olduğunu söylemiştir. Hikayelerle birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini belirtmiştir. Hikaye anlatmayı, öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemekten daha çok sevdiğini aktarmıştır. Araştırma süreci boyunca yaptığı besteleri sevdiğini belirtmiştir. Hikayelerle birlikte beste yaparken güzel duygular hissettiğini söylemiştir. Araştırma sürecindeki en sevdiği hikayenin, 5. hikaye olduğunu söylemiş, bunun sebebinin hikayede pire olması olduğunu aktarmıştır.

Öğrenci 13'ün annesi, 4. dersin başında, çalışma başladığından beri öğrencinin evde sıklıkla duygularını şarkı söyleyerek anlattığını belirtmiştir. Çalışmanın sonunda gözlemlerini şu şekilde belirtmiştir; “Derslere sıkılmadan geliyor. Evde ritim tutuyor, kendi kendine beste yapıp duygularını anlatıyor kendi isteğiyle. Odaklanmasının arttığını düşünüyorum.”

5.1.13.4. Çıkarımlar

Öğrenci 13, 2. derste, öğretmenden ejderha ile ilgili bir hikaye anlatmasını istemiştir. 2. hikayeyi ejderhanın gelip ana karakteri öldüreceği şekilde bitirmek istediğini söylemiştir. 5. hikayede ise ana karakteri bir aslan olarak değiştirmek istemiştir. 1. hikayede ana karakter olan zürafadan hoşlanmadığını, zürafaları sevmediğini aktarmıştır.

Öğrenci 13, öğretmenin anlattığı hiçbir hikaye yerine kendi hikayesini anlatmayı tercih etmemiş olsa da anlatılan bazı hikayelerde değişiklikler yapmak istediğini söylemiştir. Öğretmenin anlattığı hikayelere eklemek istediği kısımların şiddet içerikli olaylarla ilgili olduğu görülmüştür. Fakat, yaptığı değişikliklerin hiçbirini bestelerine yansıttığı görülmemiştir.

Öğrenci 13, kendisi de yıkmayı sevdiği için, 2. hikayede her yeri yakıp yıkan dev karakterini sevdiğini belirtmiştir. Öğretmenin 4. hikayeyi, dev karakterini anlattığı gibi güzel anlatmadığından dolayı bu hikayeyi sevmediğini aktarmıştır.

Öğrenci 13'ün bazen eşyaları izinsiz aldığı bilinmektedir ve kendi yaptığına benzer şekilde, 2. bestesinde hırsızlık yapan bir karakteri anlatmıştır. 4. hikayede ise Öğrenci 13, ders odasındaki kemani incelerken kendisine sorulan “Hikayede değiştirmek istediğin bir yer var mı?” sorusuna “Kemani bozardım.” cevabını vermiştir.

Öğrenci 13, 2. derste, çalışmayı sevdiğini ama çalışmanın daha kısa olmasını tercih edeceğini söylemiştir. Öğrencinin, hikaye ve beste bölümleri ile ilgili sorulara cevap vermeyi reddettiği durumlar söz konusu olmuştur. Öğrenci, öğretmenin anlattığı hikayelerin, ana karakterlerin zarar göreceği şekilde bitmesini istediğini belirtirken, kendi anlattığı hikayeleri mutlu son ile bitirmiştir.

Öğrenci 13, görüşmede besteleri sıkıcı bulduğunu ve beste yapmaya devam etmek istemediğini söylemesine rağmen, bestelerini sevip sevmediği sorulduğunda sevdiğini aktarmıştır.

Öğrenci, 6. derste yapmayı reddedip 7. derste yaptığı 6. bestede, sadece gelişigüzel şekilde piyano tuşlarına basmıştır. Bu duruma bakılarak, hikayeye sağlayamadığı motivasyonu beste yapmaya da sağlayamadığı düşünülebilir.

Öğrenci 13, yarım hikayeleri tamamlayarak anlattığı hikayelerde, bir şey arayıp sonunda başka bir karakterin yardımı ile aradığını bulan karakterleri anlatmaktadır. 8. bestesinin bir bölümünde, hikayede yer almayan bir karakteri anlattığını söylemiştir.

Öğrenci 13, birçok bestesinde, piyanonun yanısıra en az bir Orff enstrümanını kullanmıştır. Besteler, genellikle tematik değildir ve hikayelerle bağlantısı kurulamamaktadır. Öğrencinin bir bestesine piano ve forte nüansları eklediği görülmüştür.

Öğrenci, sonraki derslerde sadece araştırmadaki hikaye kısmının devam etmesini istediğini, beste yapma kısmının devam etmesini istemediğini aktarmıştır. Bunun dışında, araştırma ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelerini belirtmiştir. Öğrencinin annesi, araştırma sürecinin öğrenci üzerinde olumlu etkileri olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir. Öğrencinin evde duygularını şarkı söyleyerek ve beste yaparak aktardığı bilgisini paylaşmıştır.

5.1.14. Öğrenci 14

Öğrenci 14, erkek, 5 yaşında ve anaokulu öğrencisidir. 3 yaşından beri piyano dersi almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan, “Mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını başka insanlara anlatırken kendini rahat hisseder misin?” sorusuna “Evet.” cevabını vermiştir.

5.1.14.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Kendini İfade Etme)

5.1.14.1.1. Öğretmenin Hikayeleri

Öğrenci 14, öğretmenin anlattığı hikayeler yerine kendisi hikaye anlatmayı tercih etmemiştir. Öğretmenin anlattığı bazı hikayelerde değişiklik yapmak istediğini belirtmiştir.

Öğrenci 14’ün bazı hikayelerde en sevdiği bölümlerin ana karakter açısından olumsuz ve en sevmediği bölümlerin ana karakter açısından olumlu olaylar içerdiği tespit edilmiştir. Örneğin, 3. hikayede en sevmediği bölüm, ana karakterin susuzluk çektikten sonra su içerek güçlü oluşudur. 4. hikayede en sevmediği bölüm, uzun süredir büyümeyen çiçeklerin hikayenin sonunda büyümeleridir. 5. hikayede en sevdiği bölüm, ana karakterin arkadaşı ile görüşmeyip ondan saklandığı bölümdür. 6. hikayede en sevmediği bölüm, ana karakterin ona yardım eden bir veterinere

götürülmesidir. Ayrıca, 3. hikayede en sevdiği bölüm ana karakterin susuz kalmaktan korktuğu bölümdür ve öğrenci, bu bölümün kendisini güldürdüğünü eklemiştir. Bu bölümlerden, sadece 6. hikayede ana karakterin veterinerine götürüldüğü kısmı bestesine aktarmıştır.

Öğrenci, bazı hikayelerdeki karakterleri kendi tercihlerine göre değiştirmek veya yeni karakterler eklemek istemiştir. Örneğin, 1. hikayedeki aslan karakterinin timsah olmasını istediğini belirtmiş, aslanları sevmediğini, timsahları sevdiğini belirtmiştir. 6. hikayeyi Süngerbob Karepantolon'un gelip ana karakterle oynayacağı şekilde bitirmek istemiştir. Fakat bu hikayelerde yaptığı değişiklikleri değil sadece hikayenin aslını bestelerine aktarmıştır.

Öğrenci, 3. hikayeyi öğretmenden tekrar anlatmasını istemiştir. 5. derste, öğretmenden tekrar 4. hikayeyi anlatmasını, 7. dersin başında da öğretmenden tekrar 6. hikayeyi anlatmasını istemiştir. Öğrenci, öğretmenin hikaye anlatıcılığına yorum yapmış, 1. hikayede ana karakterin yürüdüğü yeri sevmediğini ve çok sesli bulunduğunu aktarmıştır.

Öğrenci 14, bazı derslerde kendisini farklı sanat dallarıyla da ifade etmiştir. Örneğin 2. derste, 2. hikayedeki büyücü karakterinin sihir yaptığı kısmı canlandırmıştır. 5. derste, öğretmenden 4. hikayeyi tekrar anlatmasını istedikten sonra 4. hikayedeki ana karakterlerin resmini çizmiştir. Ana karakterin bir köpek olduğu 6. hikayeden sonra, "Harita Köpeği" ismini koyduğu bestesi için bir harita resmi çizmiştir. Öğrenci 14, öğretmenin anlattığı bütün hikayeleri sevdiğini veya güzel bulunduğunu aktarmıştır.

Öğrenci, 2. hikayede en sevdiği bölümün ayı karakterinin düşmesi olduğunu çünkü bu bölümü komik bulunduğunu söylemiştir. 6. hikayede en sevdiği bölümün, sahibin Bulldog'u giydirmesi olduğunu çünkü birisini giydirmenin eğlenceli olduğunu aktarmıştır. 2. hikayede büyücü karakterinin asısından çıkan ışığı sıkıcı bulunduğunu, 4. hikayede öğrenci karakterlerinin ana karakterlere doğru yaklaştığı kısmı komik bulunduğunu belirtmiştir.

Öğrencinin 3 ve 4. derslerin sonunda dikkatinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Sürenin, öğrenciye fazla gelme ihtimaline karşın, hikaye anlatımı olayları değiştirmeden daha kısa tutulmuştur.

5.1.14.1.2. Öğrencilerin Hikayeleri

Öğrenci 14'ün yarım hikaye tamamlayarak anlattığı 7. hikaye, ölümle ilgilidir; “Çocuğun dedesi gelmiş, “Ağlama.” demiş. Ağlamaya devam etmiş. Okuldaki arkadaşı, “4 tane beyaz saçım çıktı demiş.” Okuldaki çocuk yaşlanmış ve ölmüş. Ona üzülmüş, öldüğünü kağıda yazmış (Bu sırada öğrenci de elinde kağıt tutmaktadır). Öğrenci, “Kendini feda etmek ne demek?” diye sormuş ve öğretmen cevaplamıştır.) Birisi onunla çok alay ettiği için, içinden “Kendimi feda edeceğim.” demiş. Yanardağın merdivenine tırmanmış. Yanardağın içinde ölmüş.”

7. hikayeyi anlattıktan sonra, “Ölmeli hikayeler, göktaşı ve dinazorları severim.” demiştir. 8. derste öğrenci, öğretmenden kendi hikayesi olan 7. hikayeyi anlatmasını istemiştir. Öğretmen anlattıktan sonra, öğrenci 7. hikayesini şu şekilde tekrar anlatmıştır; “Ali onunla alay ediyormuş. O çok korkunç bakıyormuş. Ayşe ölmüş, Ali oynamaya devam etmiş. 5 yaştaki herkes Ayşe için üzüyor, 4 yaştakiler seviniyor.” Öğrencinin bu sözleri, hikayesinde tanık olduğu veya kendisinin başına gelen bir zorbalık olayını aktardığını düşündürmektedir. Ardından, öğrencinin anlattığı 8. hikayesi şu şekildedir; “Bir çocuğun dedesi gelmiş, oyun oynamışlar. Babaanne gelmiş, oyun oynamışlar. Kahvaltı etmişler, dürbünle oynamışlar, bir şeyler çizmişler. Dedesi gitmiş, babaanne evde kalmış. Çocuk babaannesiyile oyun oynamış. Tavuk yemişler, oyun oynamışlar, akşam yemeği yemişler, uyumuşlar. Dedenin işi varmış, eve gelmemiş.”

5.1.14.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

Öğrenci, 1 ve 2. bestelerinde piyanonun yanı sıra farklı Orff enstrümanlarını da kullanmıştır. 1. bestede zımpara blok, baget, ritim çubuğu ve çelik üçgen, 2. bestede çelik üçgen kullanmıştır.

Öğrenci 14'ün ilk 5 bestesi cluster, glissando veya farklı enstrümanlar ile birlikte tematik yapıların da yer aldığı bestelerdir. 5. bestenin 2. bölümünde uzun süre piyano tuşlarına gelişigüzel bastığı için, besteye piyanoda sadece belli tuşlara basabileceği ve üç ölçü boyunca belli bir ritim kalıbı kullanabileceği şekilde doğaçlama eklenmiştir.

Öğrenci 14, 1. derste hangi Orff enstrümanlarını bestesinde kullanacağına karar verirken, zebra karakterinin koşusunu marakas ile, aslan karakterinin kükremesini

kastanyet ile aktaracağını söylemiştir. Fakat sonra, bestesinde peri karakterinin ortaya çıkmasını zımpara blok ile, perinin konuşmasını bagetler ile, zürafanın yürüyüşünü ritim çubuğu ile, zürafanın kahvaltı saatini çelik üçgen ile anlatmaya karar vermiştir. Öğrenci, 1. bestesine 1. hikayede olmayan bir olayı aktarmıştır. Hikayede olmamasına rağmen, çelik üçgen kullanarak zürafanın kahvaltı saatini anlattığını söylemiştir. Öğrenci 14, 4. bestesinde neyi anlattığını bilmediğini aktarmıştır.

Öğrenci, 5. bestenin son bölümündeki inici glissando ile ana karakterlerin suya girmesini anlattığı söylemiştir. 2. bestenin 2. bölümünde ise ayı karakterini çelik üçgen ile anlatmıştır.

Şekil 36. Öğrenci 14'ün 1. Kompozisyonu



Şekil 37. Öğrenci 14'ün 8. Kompozisyonu



5.1.14.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular (Motivasyon)

Öğrenci 14, yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırma sürecinde hikayeler ile birlikte beste yapma çalışmalarını sevdiğini aktarmış, hikayelerle birlikte beste yapmaya sonraki derslerde de devam etmek istediğini söylemiştir. “Hikayeler, beste yapmana yardımcı oldu mu? Olduysa, nasıl oldu?” sorusuna, “Oldu. Bana müzik

hakkında bilgi vererek.” cevabını vermiştir. Hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceğini söylemiş ve bunun sebebi olarak hikayeleri sevmesini göstermiştir. Öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemeyi, hikaye anlatmaktan daha çok sevdiğini ve bunun sebebinin piyano dersini sevmesi olduğunu aktarmıştır. Araştırma sürecinde yaptığı besteleri sevdiğini söylemiştir. Hikayelerle birlikte beste yaparken mutlu hissettiğini söylemiştir. Araştırma sürecindeki hikayeler içinde en sevdiği hikayenin, kendi anlattığı ve ölümle ilgili olan 7. hikaye olduğunu belirtmiş ve eklemiştir; “Çünkü ölmeleri çok severim.”

Öğrencinin babası, çalışmanın öğrenci üzerindeki etkilerini şu şekilde aktarmıştır; “Daha motive piyano dersine geliyor. Daha net duygularını ifade ediyor. Önceden yaptığımız, kendini ifade etmekle ilgili bir etkinlik çalışması vardı. Bu etkinliğin bir sorusu, “En iyi arkadaşını oyun oynamaya davet etsen ve o başkasıyla oynasa ne hissederdin?”di. “Utaniyorum.” dedi. Daha önce de bu etkinliği yapıyorduk ama duygularını bu kadar net ifade etmiyordu. Piyanonun başına da daha motive oturuyor.”

5.1.14.4. Çıkarımlar

Öğrenci 14, öğretmenin anlattığı hikayeler yerine kendi hikayesini anlatmayı tercih etmemiştir. Bazı hikayelerde en sevdiği bölümlerin ana karakter açısından olumsuz ve en sevmediği bölümlerin ana karakter açısından olumlu olaylar içerdiği görülmüştür. Ayrıca, bazı hikayelerdeki karakterleri kendi sevdiği karakterlerle değiştirmek veya yeni karakterler eklemek istemiştir.

Öğrenci, araştırma sürecindeki hikayelerin yarısını, öğretmenden tekrar anlatmasını istemiştir. Öğretmenin anlattığı bütün hikayelerle ilgili olumlu duygulara sahip olduğunu belirtmiştir. 1 hikayede, öğretmenin hikaye anlatıcılığı ile ilgili olumsuz bir yorumda bulunmuştur.

Öğrencinin 3. ve 4. derslerin sonunda dikkatinin dağıldığı gözlemlendiğinden dolayı, hikaye anlatımı olayları değiştirmeden daha kısa tutulmuştur.

Öğrenci, 8. derste, 7. hikayeyi, spesifik isimler kullanarak tekrar anlatmıştır, kendi yaşadığı bir olayı metafor kullanarak anlatmış olabileceği düşünülmektedir. Çalışma boyunca en sevdiği hikayenin, ölümü anlattığı 7. hikaye olduğunu ve ölüm temasını içeren hikayeleri sevdiğini vurgulamıştır.

Öğrencinin, farklı Orff enstrümanlarını, çoğunlukla hikayedeki farklı karakterleri anlatmak için kullandığı tespit edilmiştir. Öğrenci, bestelerinden birinde, doğaçlama kullanmıştır.

Öğrenci ve öğrencinin babası, araştırma ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin babası, öğrencinin piyanonun başına daha çok geçtiğini belirtmiş ve duygularını daha net ifade ettiğini eklemiştir.

5.2. Öğrencilere İlişkin Nitel Bulguların Karşılaştırılması

Bu bölümde, araştırmaya katılan 14 öğrencinin bulgularının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. İkinci nitel alt problem olan kendini ifade etme temasının incelenmesi için, “öğrencilerin hayatları ile hikaye anlatıcılıklarındaki benzerlikler”, “öğrencilerin hikaye anlatıcılıklarında tekrarlayan temalar”, “öğrencilerin, kendi hikayelerini anlatmaya yönelik yorumları”, “öğretmenin hikayelerinde yapılan değişiklikler”, “öğretmenin hikayeleri ve öğrencilerin kendi deneyimlerine ilişkin paylaşımları”, “öğretmenin hikayeleri ve karakterlerin duygusal tepkilerine ilişkin yorumlar”, “öğretmenin hikayelerinde karakterlere dair yorum ve tercihler”, “öğrencilerin farklı sanatsal ifade yollarını kullanımı”, “öğretmenin hikaye anlatıcılığına dair yorumlar”, “kontrast oluşturan ifadeler” alt temalarına yer verilmiştir.

Üçüncü nitel alt problem olan hikayelerin müzik kompozisyonlarına yansımaları temasının incelenmesi için, “hikayeler ve inici, çıkıcı diziler”, “hikayeler ve tiz, pes oktavlar”, “hikayeler ve grafik notasyon”, “müzik kompozisyonlarında farklı enstrümanların kullanımı” alt temaları kullanılmıştır. Dördüncü nitel alt problem olan motivasyon temasının karşılaştırmalı sonuçları ise, “çalışmanın sonunda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları”, “çalışmanın sonunda velilerle yapılan yapılandırılmamış görüşme sonuçları”, “öğrencilerin çalışmanın süresine dair yorumları” ve “öğrencilerde gözlemlenen gelişmeler” alt temaları altında incelenmiştir.

5.2.1. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Bulguların Karşılaştırılması (Kendini İfade Etme)

5.2.1.1. Öğrencilerin Hayatları ile Hikaye Anlatıcılıklarındaki Benzerlikler

Çalışma sürecindeki bazı öğrencilerin deneyimlerini, anlattıkları hikayelerdeki karakterlerin de deneyimlediği durumlara rastlanmıştır. Çalışmadaki öğrencilerin hayatları hakkında kısıtlı bilgiye sahip olduğundan dolayı, sadece hayatları hakkında belli bilgilere sahip olunan öğrencilerin deneyimleri, anlattıkları hikayelerle karşılaştırılabilmektedir.

Okulda, ağladığı için akran zorbalığına uğradığını paylaşan Öğrenci 2, öğretmenin anlattığı bir hikayeyi, arkadaşlarının zorbalığına uğrayan bir köpeğin hikayesi olarak değiştirmiştir.

Araştırmadan önceki bazı piyano derslerinde, öğretmenin izni olmadan kalemleri saklayarak götürmeye çalıştığı bilinen Öğrenci 13, bir bestesinde kötülük yapan bir karakteri anlattığını söylemiştir ve bu kötülüğün hırsızlık olduğundan bahsetmiştir.

5.2.1.2. Öğrencilerin Hikaye Anlatıcılıklarında Tekrarlayan Temalar

Birçok öğrencinin anlattığı hikayelerde, bireysel olarak tekrar eden temalar olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci 2, öğretmenin anlattığı hikayelerde yaptığı değişikliklerde ve kendi anlattığı 7 ve 8. hikayelerde, “kurtarma” temasını işlemiştir. 3 hikayede, suya düşen yavru hayvanların kurtarılmasından bahsetmiştir. Kendi anlattığı 7 ve 8. hikayelerde yavru hayvanların, kurtarıldıktan sonra annelerine götürüldüklerini de eklemiştir.

Öğrenci 3, öğretmenin anlattığı hikayeleri değiştirerek anlattığı hikayelerin çoğunda ölüm ve dönüşüm temalarını kullanmıştır. Anlattığı hikayelerde, karakterlerin öldüğü veya öldürüldüğü, nesne veya canlıların başka nesne ve canlılara dönüştüğü tespit edilmiştir.

Öğrenci 5’in, öğretmenin anlattığı hikayeleri değiştirerek anlattığı hikayelerin çoğunda karakterlerin acı çektiği olaylar ve dışkı içeren durumlar görülmüştür. Hikayelerde, ayının ağzına dinamit atılarak kafasının patlaması, keçilerin birbirine

yapışıp pirenmesi, poposu gözüken ejderhanın dışkı yapması ve ejderin düzgün dışkı yapmayı başarması bu durumlara örnek olarak gösterilebilir.

Öğrenci 6, hikayelerde kötü sonları sevdiğini belirtmiş, öğretmenin anlattığı hikayeleri değiştirerek kötü son ile bitirmeyi tercih etmiştir. Öğrenci 7'nin anlattığı hikayelerdeki ortak temanın tuvaletini yapan karakterler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci 11, öğretmenin anlattığı birçok hikayenin sonunu, ana karakterin kupa kazandığı şekilde değiştirmek istemiştir. Öğretmenin anlattığı çoğu hikayedeki zorlayıcı durumları, hikayeden çıkarmak istediği görülmüştür.

Öğrenci 13'ün, öğretmenin hikayelerinde yaptığı değişikliklerin, leoparın gelip ana karakteri yemesi, ejderhanın gelip ana karakteri öldürmesi gibi şiddet ve ölüm içerikli temaları içerdiği tespit edilmiştir. Öğrenci 13'ün 7. ve 8. derslerde anlattığı hikayeler ise ana karakterin, başka karakterlerden yardım alarak bir şeyi arayıp aradığını bulması ile ilgilidir.

5.2.1.3. Öğrencilerin, Kendi Hikayelerini Anlatmaya Yönelik Yorumları

Çalışmadaki birçok öğrenci, kendi hikayelerini anlatmayı sevdiğini belirtmişlerdir. Fakat, 4 öğrenci, çalışma sürecinin içinde, yarım hikayeleri tamamlayarak kendi hikayelerini anlatmaya yönelik olumsuz yorumlarını paylaşmışlardır. Hikaye anlatmak istemeyen öğrencilerin, anlatmak istememe sebeplerini incelemek adına bu bölümde, öğrencilerin yorumlarına yer verilmiştir.

Öğrenci 4, yarım hikayelerin devamını getirerek kendisi bir anlatımda bulunmak istememiş, kendi hikayesini anlatmayı sevmediğini ve bu konuda iyi olmadığını düşündüğünü söylemiştir.

Öğrenci 7, hikaye anlatmayı sevmediğini çünkü gerçek hikayeyi duymak istediğini belirtmiş, öğretmenden hikaye dinlemeyi sevdiğini söylemiştir. Öğrenci 8, kendi hikayesini anlatmanın başta zor geldiğini, çalışmadan önce hiç hikaye anlatmadığını belirtmiş fakat son derste hikaye anlatmakta zorlanmadığını belirtmiştir.

Öğrenci 10, 7. derste hikaye anlatmak istememiş, o gün için hiçbir şey yapmak istemediğini söylemiş ve hikaye anlatmamıştır. 8. derste ise kısa bir hikaye anlatmıştır. Görüşmede, öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemeyi, hikaye anlatmaktan daha çok sevdiğini belirtmiştir.

5.2.1.4. Öğretmenin Hikayelerinde Yapılan Değişiklikler

Çalışmadaki birçok öğrenci, prosedür gereği, öğretmenin anlattığı hikayelerde değişiklik yapabileceklerini öğrendiklerinde, bazı hikayeleri tamamen değiştirmeyi ya da 4 cümleden uzun değişiklikler yapmayı tercih etmiştir.

Öğrenci 2, öğretmenin anlattığı 1 hikaye dışındaki tüm hikayelerde değişiklik yapmıştır. Öğretmenin anlattığı 2 hikayeyi ise tamamen değiştirerek kendisi hikayeler anlatmıştır. Öğrenci 3, öğretmenin anlattığı ilk 3 hikayeyi değiştirerek kendisi anlatmayı tercih etmiştir. 1 hikayenin sonunu kendisi anlatmış, diğer 2 hikayeyi ise tamamen değiştirmiştir.

Öğrenci 6, öğretmenin anlattığı bazı hikayelerin sadece son bölümlerini değiştirmeyi tercih etmiştir. Öğrenci 12, Öğrenci 13 ve Öğrenci 14, öğretmenin anlattığı hiçbir hikayeyi tamamen değiştirerek kendi hikayelerini anlatmayı tercih etmeseler de, çoğu hikayede değişiklikler yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

5.2.1.5. Öğretmenin Hikayeleri ve Öğrencilerin Kendi Deneyimlerine İlişkin Paylaşımları

Hikayelerle ilgili yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarında, birçok öğrencinin hikayedeki karakter ve olaylara yönelik duygusal tepkilerini, kendi deneyimlerinin belirlediği saptanmıştır.

Okulda, ağladığı için akran zorbalığına uğradığını paylaşan Öğrenci 2, bir hikayeyi, ana karakterin ağladığı kısımdan dolayı beğenmediğini söylemiş, ana karakter yerinde kendisinin de olsa ağlayacağını ve herkesin kendisine “ağlayan zürafa” diyeceğini söylemiştir. Bu hikayede en sevdiği bölümün ana karakterin bir şeyi yapabildiği bölüm olduğunu söylemiş ve karakterin rahatlamış olabileceğini aktarmıştır. Hikayedeki en sevmediği bölümün ne olduğu sorulduğunda “Zürafanın ağladığı yer. Çünkü ben de hep ağlıyorum.” cevabını vermiştir. Ayrıca, başka bir hikayedeki en sevmediği bölümü, ana karakter ile dalga geçilmesi olarak açıklamış, biriyle dalga geçilmesini sevmediğini belirtmiştir.

Öğrenci 5, hayatında hiç pirlenmediği için, bir hikayede en sevdiği bölümün ana karakterin pirlendiği bölüm olduğunu belirtmiştir. En sevmediği bölümün ise ana karakterin gölde yıkanması olduğunu, kendisinin gölde yüzmek istememesine rağmen yüzmeyi deneyimlediğini paylaşmıştır.

Öğrenci 8, bir hikayede en sevdiği bölümün ana karakterlerin yıkandıkları kısım olduğunu söylemiş ve bunun sebebinin, kendisinin de yıkanmayı sevmesi olduğunu açıklamıştır.

Bir ablası olan Öğrenci 9, bir hikayede en sevdiği bölümün, ana karakterin, kardeşini bir karpuzla dönüştürdüğü bölüm olduğunu söylemiş ve eklemiştir; “Çünkü kardeşler gıcık olur.” Öğrenci 11, çalışma sürecindeki bir hikayede en sevdiği bölümün ayı karakterinin muz kabuğuna basıp düşmesi olduğunu söylemiş ve bunun sebebinin şu şekilde aktarmıştır; “Kayıp düşmeli şeyleri seviyorum.” Öğrenci 13, 2. hikayede en sevdiği bölümün, dev karakterinin her yeri yıkması olduğunu söylemiş ve bunun sebebinin, kendisinin de yıkmayı sevmesi olduğunu aktarmıştır.

5.2.1.6. Öğretmenin Hikayeleri ve Karakterlerin Duygusal Tepkilerine İlişkin Yorumlar

Bazı öğrenciler, hikayelerle ilgili yarı yapılandırılmış görüşmelerde, hikaye karakterlerinin duygularına yönelik olumlu veya olumsuz yorumlarda bulunmuştur.

Öğrenci 2, 1. hikayeyi, ana karakterin ağladığı kısımdan dolayı beğenmediğini belirtmiştir. “Yapamamalı, üzgün, ağlamalı olmadığı sürece hikayeler ile beste yapmayı seviyorum.” ifadesi ile üzüntü duygusu ve ağlama durumu içeren hikayelere yönelik olumsuz bir yorumda bulunmuştur.

Öğrenci 3, 1. hikayede en sevmediği bölümün ana karakterin ağlaması olduğunu söylemiştir. Öğrenci 5 de 1. hikayede en sevmediği bölümün ana karakterin ağlaması olduğunu belirtmiş ve ağlamasının bir saçmalık olduğunu söylemiştir. Öğrenci 5, 2. hikayede en sevdiği bölümün, ana karakter olan kuşun ağacını terketmekten korkup terketmek istemediği bölüm olduğunu söylemiş ve eklemiştir; “Çünkü çok komikti, ağacını terkederse başka ağaç bulabilir ama bundan korkuyor.”

Öğrenci 9, 5. hikayede en sevmediği bölümün, bir karakterin başka bir karaktere kızması olduğunu aktarmış ve “Çünkü kızıyor.” olarak bu kısmı sevmemesinin nedenini açıklamıştır. Öğrenci 14, 3. hikayede ana karakterin susuz kalmaktan korktuğu bölümün kendisini güldürdüğünden bahsetmiştir.

5.2.1.7. Öğretmenin Hikayelerinde Karakterlere Dair Yorum ve Tercihler

Öğrencilerin çoğunluğu, hikayelerdeki ana karakterleri kendi sevdikleri bir karakter ile değiştirmek istemiş veya sevmedikleri karakterleri hikayelerden çıkarmak istemişlerdir.

Öğrenci 2'nin, değişiklik yaptığı tüm öğretmenin anlattığı hikayelerde ana karakter, öğrencinin en sevdiği hayvan olan köpek veya enik olmuştur. Öğrenci, bir hikayede ise, köpeklerin pirelendiği kısmı, köpeklerin kumlanıp pislenmesi olarak değiştirmiştir.

Öğrenci 5, öğretmenin anlattığı hikayelerden birinde, ana karakterlerin öğrenci ve çiçek olmasını sevmemiş, hikayede ejder dışkıları olmasını istediğine dair bir yorumda bulunmuştur.

Öğrenci 6, 1. hikayede “anneanne zürafa peri” karakterini hikayeden çıkarmak istemiş, perilerin aynı zamanda zürafa olamayacağını söylemiştir. Başka bir hikayede ise, ana karakterin veterinerine gittiği bölümü sevmemiş, bazı veterinerlerin kötü olduğunu ve hayvanlara zarar verebildiğini söylemiştir.

Öğrenci 7, öğretmenin anlattığı bir hikayede ana karakter olan köpeklerin isimlerini değiştirerek, bir köpeğe kuzeninin köpeğinin ismini koymak istediğini, diğer köpeğe de hayalindeki köpeğin ismini koymak istediğini belirtmiştir.

Öğrenci 9, 1. hikayedeki en sevmediği bölümün, “anneanne zürafa peri” karakterinin gelişi olduğunu, anneanne zürafa peri diye bir karakterin gerçek olmadığını, perilerin insan olduğunu belirtmiştir. Hikayede, anneanne zürafa peri karakterini değiştirerek genç ve süslü bir peri yapmak istemiştir.

Öğrenci 11, 2. hikayedeki ayı karakterini dinazor ile değiştirmek istemiştir. Öğrenci 12, 5. hikayedeki karakterlerin, iki köpek yerine, hikayedekinden farklı adları olan üç kedi olmasını istemiştir. Öğrenci 13, bir hikayenin ejderha ile ilgili olmasını istediğini söylemiş, başka bir hikayede ana karakterin bir aslan olmasını istediğini belirtmiştir. Öğrenci 14, aslanları sevmediği ve timsahları sevdiği için, 1. hikayedeki aslan karakterinin bir timsah olmasını istediğini belirtmiştir.

5.2.1.8. Öğrencilerin Farklı Sanatsal İfade Yollarını Kullanımı

Çalışmaya katılan 2 öğrenci, prosedürde olmamasına rağmen, çalışma sürecinde farklı sanatsal yollarla da kendilerini ifade etmişlerdir. Öğrenci 2, bir

derste, öğretmenin anlattığı hikayeyi tamamen değiştirmiş, kendi çizdiği ve derse getirdiği bir resimle ilgili bir hikaye anlatmıştır. Öğrenci 14, 2. hikayede büyücü karakterinin sihir yaptığı kısmı canlandırmış, 4. hikaye anlatıldıktan sonra hikayedeki ana karakterin resmini çizmiştir. Öğrenci 14, 6. bestesi için de bir resim çizmiştir.

5.2.1.9. Öğretmenin Hikaye Anlatıcılığına Dair Yorumlar

3 öğrencinin, öğretmenin hikaye anlatıcılığı ile ilgili yorumda bulunduğu saptanmıştır. Öğrenci 5, bir hikayede maymun karakterinin sesini komik bulduğunu, bu yüzden maymun karakterinin konuştuğu kısmın hikayedeki en sevdiği bölüm olduğunu belirtmiştir. Öğrenci 8, 1. hikaye ile ilgili konuşurken, hikayenin yüksek sesle anlatılan, peri karakterinin konuştuğu bölümünü sevmediğini, yüksek sestense rahatsız olduğunu söylemiştir. Öğrenci 14, 1. hikayede ana karakterin yürüdüğü yeri çok sesli bulduğundan dolayı sevmediğini aktarmıştır.

5.2.1.10. Kontrast Oluşturan İfadeler

Çalışmadaki bazı öğrencilerin, sevmediklerini ya da istemediklerini söyledikleri hikaye temalarını, kendi anlattıkları hikayelerde kullandıkları görülmüştür. Tam tersi durumlarla da karşılaşmıştır.

Öğrenci 2, öğretmenin anlattığı 1. hikayeyi değiştirerek, ana karakterin arkadaşları tarafından zorbalığa uğradığı bir hikaye anlatmıştır. Fakat, öğretmenin anlattığı 2. hikayede, ana karakter ile dalga geçilen kısmı hikayeden çıkarmak istediğini ve bu kısmı sevmediğini belirtmiştir.

Öğrenci 4, 6. hikayeyi, en sevmediği bölümün hikayede daha uzun süreceği şekilde değiştirmeyi tercih etmiş ve bu bölümü bestesine aktarmıştır. Öğrenci 3, 2. hikayede en sevmediği bölümün ayı karakterinin evleri yıkması ve dünyayı darmadağın etmesi olduğunu söylemiştir. Fakat, kendi anlattığı hikayelerin çoğunda, zarar verici ve karışıklık yaratan karakterler olduğu görülmüştür.

Öğrenci 6, kötü son ile biten hikayeleri sevdiğini söylemesine rağmen, anlattığı hikayelerde kötü son ile bitmeyen hikayeler de görülmüştür. Bir hikayesini kötü son ile bitirmek isterken, sonradan mutlu son ile bitirerek değiştirmiştir; “Çocuk hikayede ölmüş. Ama sonra sihirle geri uyanıyor.” Öğrenci 13, öğretmenin anlattığı hikayelerin sonunu, ana karakterlerin zarar göreceği şekilde bitirmek isterken, 7. ve 8. derslerde kendi anlattığı hikayeleri mutlu son ile bitirmiştir.

5.2.2. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulguların Karşılaştırılması (Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması)

5.2.2.1. Hikayeler ve İnici, Çıkıcı Diziler

Birçok öğrencinin, inici ve çıkıcı dizileri, hikayelerin belli bölümleri ile bağdaştırdığı saptanmıştır.

Öğrenci 4, bir bestesinde, tekrar eden 8'lik la ve sol notalarını, hikayedeki ana karakterin yapıp yapamayacağına dair ikilemde kaldığı kısmı anlatmak için kullanmıştır. 4. bestesinde, kromatik olarak aşağı inen notalar ile, hikayedeki kuşun uçuşunu, röprizde ise tohumların yere düşüp çiçek açmasını anlattığını belirtmiştir. Bu bestede, inici ve çıkıcı diziler ile, hikayedeki öğrencilerin gelişini anlattığını söylemiştir. 5. bestesinde, iki arkadaş köpeğin birlikte oyun oynadıkları bölümü, kromatik iniş ile anlatmıştır.

Öğrenci 3, 8. bestesinde, ana karakterin arkadaşı ile başka bir eve taşınmaya gittiğini anlatmak için, inici ve çıkıcı çift sesleri kullandığını söylemiştir. Öğrenci 5, bir hikayede ana karakterin anneannesinin geldiği bölümü, inici bir ses dizisi ile aktarmıştır.

Öğrenci 8, bir hikayedeki ayının yere düştüğü kısmı pesleşen cluster'lar ile bestesine aktarmıştır. Başka bir hikayede çiçeklerin yaprakların altına saklandıkları kısmı, bestesinde inici seslerle anlatmıştır. Farklı bir bestesinde, hikayedeki kovalamaca bölümünü inici cluster'lar ile anlatmıştır.

Öğrenci 11, bir hikayede ana karakterin bir aslan gibi olamadığı için üzüldüğü bölümü, bestesine inici ve çıkıcı cluster'lar ile yansıtmıştır. Öğrenci 12, son bestesinde, kedi karakterinin kaçışını, inici ve çıkıcı glissandolar ile anlatmıştır. Öğrenci 14, 5. bestesinde, inici glissando ile ana karakterin suya girmesini anlatmıştır.

5.2.2.2. Hikayeler ve Tiz, Pes Oktavlar

Birçok öğrencinin, ses perdesini, hikayelerin belli bölümleri ile bağdaştırdığı saptanmıştır.

Öğrenci 4, 2. bestesinde, A2 oktavını kullanarak, ayı karakterinin gelişini, A6 oktavı ile, ana karakterin ayıyı yenip kahraman oluşunu aktarmıştır. 5. bestesinde,

köpeklerin yeniden arkadaş olup oyun oynadıkları bölümü, G5 oktavı ile anlatmayı tercih etmiştir.

Öğrenci 3, 1. bestesinde, C6, C7 oktavları ile ana karakterin ağlamasını, A0 oktavı ile, ana karakterin ejderhaya dönüşmesini aktarmıştır. 4. bestede, A0 oktavı ile, hikayede soldaki çiçeğin kızgınlığını, C8 notaları ile, hikayede sağdaki çiçeğin üzüntüsünü aktarmıştır. Öğrenci, hikayedeki sol yönünü ve kızgınlık duygusunu daha kalın sesler ile, sağ yönünü ve üzüntü duygusunu daha ince sesler ile müziğe aktarmayı tercih etmiştir.

Öğrenci 5, bir hikayede ana karakterin diğer karakterleri kurtardığı bölümü C5 oktavını kullanarak aktarmış, başka bir hikayede ayı karakterinin gelişini, bestesinde C5 ve C2 oktavları birarada kullanarak aktarmıştır. İki farklı hikayedeki iki farklı dışkı karakterinin birini B4 oktavı ile, ötekini A0 oktavı ile anlatmıştır.

Öğrenci 6, “Kalın kötü, ince iyi demek.” yorumu ile, kalın ve ince seslerin kendisi için ne ifade ettiğini açıklamıştır. Bir hikayede ayı karakterinin yıkıcılığını kalın seslerle, C1 oktavında aktarmış ve açıklamıştır; “Çünkü ayı yüksek sesli.” Kalın oktavın ses volümünü ayı karakterinin yüksek ses volümü ile bağdaştırdığı görülmüştür. Aynı hikayede mahallenin kurtulduğu kısmı ince sesler ile, C7 oktavında anlatmıştır. Öğrenci 6, ince tuşların kendisine olumlu hisleri aktardığını belirtmesine rağmen, hikayelerdeki ana karakterin ağladığı bölümü ve ana karakterin öldüğü bölümü ince seslerle, C6 oktavında aktarmıştır.

Öğrenci 8, ilk bestesinde, ana karakterin ağladığı bölümü C7 oktavı ile anlatmıştır. Başka bir bestesinde ise ana karakterin kötü karakterin yenmek için çalıştığı bölümü B6 oktavı, ayının gelişini C1 oktavı ile aktarmıştır.

Öğrenci 9, bir hikayede ana karakterin zorbalığa uğradığı bölümü C6 oktavı ile bestesine aktarmıştır. Aynı hikayede, ana karakterlerin mutlu oldukları son bölümü de, bestesinde C6 oktavını kullanarak ifade etmiştir. 1. bestenin, hikayenin üzgün tarafını aktardığını söylediği bölümünde, C6-C8 oktavlarında melodiler kullanmıştır. Ayrıca, aynı bestesinde, ana karakterin başarıp başamayacağına dair ikilemde kaldığı kısımları C8 ve A0 notalarını birarada kullanarak aktarmıştır. 2. hikayede ana karakterin konuşmasını C2 oktavı ile, ana karakterin kardeşinin konuşmasını C6 oktavı ile bestesine aktarmıştır. Aynı bestenin son bölümünde, ana karakterin konuşmasını C1 oktavı ile anlatmıştır. 3. bestede ana karakterin başarmayı deneyip

başaramadığı kısmı C8 ve C1 notalarını birarada kullanarak anlatmıştır. Bu bestenin son bölümünde, karakterin başarılı olduğu bölümü D7 oktavında anlatmıştır. 5. bestesinde ise, ana karaktere kızılmasını A0 oktavı ile, ana karakterin üzüntüsünü C8 notası ile anlatmıştır.

Öğrenci 11, bir bestesinde, hikayedeki ana karakterin kendisine uygun olmayan okula gittiği kısmı C1 oktavı ile, ana karakterin okuldan döndüğü kısmı C4 oktavı ile anlatmıştır.

5.2.2.3. Hikayeler ve Grafik Notasyon

Bazı öğrencilerin, çalışmada kullanılan grafik notasyondaki renkleri, hikaye bölümleri ve duygular ile bağdaştırdığı görülmüştür. Bir öğrenci ise, öncelikle grafik notasyonu yazıp, ardından yazdığı notasyonu çalarak beste yapmayı tercih etmiştir.

Öğrenci 7, bir bestesinde, hikayedeki kuraklık bölümünü siyah renk ile (do notası), kuş karakterinin uçtuğu bölümü ise sarı renk ile (re notası) anlattığını belirtmiştir.

Öğrenci 11, birçok bestesini oluştururken, grafik notasyondaki renkleri örüntüsel olarak kullanmayı tercih etmiştir. Örneğin, 1. bestede klavyedeki tüm kırmızı renkli tuşlara bastıktan sonra bütün yeşil renkli tuşlara basmış, üç renkten oluşan bir melodiyi piyanonun tüm oktavlarında basarak bestesine aktarmıştır. Başka bir bestede, bütün üçgen ve siyah renkli tuşlara bastıktan sonra, bütün yuvarlak ve sarı,yeşil, kırmızı tuşlara basmıştır. Ayrıca Öğrenci 11, bir derste, yeşil rengin kendisi için iyi hissetmeyi ifade ettiğini, kırmızı rengin kötü hissetmeyi ifade ettiğini belirtmiştir. Bunun sebebini, kırmızı trafik ışığının “dur”, yeşil trafik ışığının “geç” anlamına gelmesi olarak açıklamıştır.

Öğrenci 10, araştırma sürecindeki bazı derslerde, piyanoda ses üretmeden önce grafik notasyonu yazmak istemiştir. Bir bestesinde grafik notasyonu çizdikten sonra piyanoda karşılık gelen notaya basmış ve kompozisyon sürecine aynı şekilde devam etmiştir. Başka bir bestesinde grafik notasyonun tamamını çizdikten sonra notasyonun piyanodaki karşılığını çalmıştır. Öğrenci 10, kendi notasyon sistemini oluşturmak istemiş, büyük bir yuvarlak çizip, bunun forte anlamına geldiğini söylemiştir.

5.2.2.4. Müzik Kompozisyonlarında Farklı Enstrümanların Kullanımı

Çalışmaya katılan bazı öğrenciler, prosedürde yer almamasına rağmen, piyanonun yanısıra, çalışma odasındaki farklı enstrümanları da bestelerinde kullanmışlardır.

Öğrenci 5, bir bestesinde, kastanyet enstrümanını kullanmıştır. Öğrenci 7, bir bestesinde ksilofon enstrümanını kullanmıştır. Öğrenci 10, bir bestesinde ukulele enstrümanını kullanmıştır. Öğrenci 11, bir bestesinde ksilofon enstrümanını kullanmıştır. Öğrenci 13, birçok bestesinde en az bir Orff enstrümanını kullanmıştır. Bu enstrümanlar; ksilofon, zımpara blok, çingirak, guiro ve davul olmuştur.

Öğrenci 14, 2 bestesinde, zımpara blok, baget, ritim çubuğu ve çelik üçgen enstrümanlarını kullanmıştır. 1. derste zebra karakterinin koşusunu marakas ile, aslan karakterinin kükremesini kastanyet ile bestesine yansıtmak istemiştir. Fakat sonra, bestesinde peri karakterinin ortaya çıkmasını zımpara blok ile, perinin konuşmasını bagetler ile, zürafanın yürüyüşünü ritim çubuğu ile, zürafanın kahvaltı saatini çelik üçgen ile anlatmaya karar vermiştir. 2. bestesinde ise, ayı karakterinin gelişini çelik üçgen ile anlatmıştır.

5.2.3. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Bulguların Karşılaştırılması (Motivasyon)

“Terapötik hikayeler ile birlikte beste yapma çalışması, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin ders motivasyonlarına katkı sağlar mı?” sorusuna cevap aramak amacıyla, çalışma sürecinin sonunda, çalışmaya katılan 14 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme, veliler ile de yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır.

5.2.3.1. Çalışmanın Sonunda Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sonuçları

Çalışmaya katılan tüm öğrenciler, hikayeler ile birlikte beste yapma çalışmasını sevdiklerini belirtmişlerdir. 14 öğrenciden 11’i, çalışmada yer alan hikayelerle birlikte beste yapma sürecinde devam etmek istediklerini söylemişlerdir. Öğrenci 13, Öğrenci 4 ve Öğrenci 7 ise, çalışmanın sadece belli kısımlarına devam etmek istediklerini belirtmiştir. Öğrenci 13, sadece hikaye anlatım sürecine devam etmek istediğini şu şekilde belirtmiştir; “Hikayeye devam etmek isterim. Bestelere devam etmek istemem. Besteler bence sıkıcı. Bazıları sıkıcı, bazıları çok güzel.” Öğrenci 4

ve Öğrenci 7 ise, kendilerinin değil, sadece öğretmenin hikaye anlattığı şekilde çalışmaya devam etmek istediklerini belirtmişlerdir.

Çalışmadaki 14 öğrenciden 12'si, hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceklerini söylemişlerdir. 2 öğrencinin hikayeler olmadan beste yapma sürecini tercih etmelerinin sebepleri, hikayelerin dikkat dağıtıcı bulunması ve yeni bir deneyime duyulan merak olmuştur. Öğrenci 6, “Hikayeler olmadan dikkatimiz dağılmaz.”, Öğrenci 9, “Daha önce hikayeler olmadan beste yapmadım. Onu da denemek istiyorum.” demiştir.

Tüm öğrenciler, hikayelerin, beste yapmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci 2, hikayelerin, besteleme sürecinde fikir üretmeyi kolaylaştırdığını belirtmiş, Öğrenci 4, hikayelerdeki hislere göre beste yaptığını söylemiştir. Öğrenci 14, hikayelerin beste yapmasına yardımcı olup olmadığını şu şekilde açıklamıştır; “Oldu. Bana müzik hakkında bilgi vererek.”

Çalışmaya katılan öğrencilerin 6'sı, kendi hikayelerini anlatmayı, 6'sı, öğretmenin hikayelerini dinlemeyi daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. 2 öğrenci ise, kendi hikayelerini anlatmayı ve öğretmenin anlattığı hikayeleri dinlemeyi eşit derecede sevdiklerinden bahsetmişlerdir.

Öğrencilerin tümü, çalışma boyunca yaptıkları besteleri sevdiklerini söylemişlerdir. Sadece Öğrenci 12, sadece 1. bestesini sevmediğini, geri kalan tüm bestelerini sevdiğini aktarmıştır.

Öğrenciler, “Hikayeler ile birlikte beste yaparken hangi duyguları hissettin?” sorusuna çeşitli cevaplar vermişlerdir. Duygularını, “mutluluk” veya “sevinç” kelimeleri ile açıklayan 4 öğrenci saptanmıştır. “Güzel duygular” olarak tanımlayan öğrenci sayısı ise 3 olmuştur. Öğrenci 5 ve Öğrenci 7, hiçbir duygu hissetmediklerini belirtmişler, Öğrenci 6 bütün duyguları hissettiğini söylemiştir. Öğrenci 8 ve Öğrenci 12, hangi duyguları hissettiklerini bilmediklerini söylemişlerdir. Öğrenci 1, hikayeler ile beste yapmaya yeni başladığı için şaşkınlık hissettiğini söylemiştir. Öğrenci 11, şaşkınlık, üzüntü ve mutluluk duygularının hepsini hissettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerden 8'inin, çalışma boyunca en sevdikleri hikayelerin, öğretmenin anlattığı hikayeler olduğu, 6'sının en sevdikleri hikayelerin, kendi anlattıkları hikayeler olduğu tespit edilmiştir. Birkaç öğrenci, en sevdikleri hikayeyi sevme sebeplerini şu şekilde açıklamıştır; Öğrenci 11 hikayeyi komik bulduğunu, Öğrenci

12 çiçekleri çok sevdiğini, Öğrenci 13 hikayede pire olduğunu, Öğrenci 14 ölüm içeriğini sevdiğini belirtmiştir.

5.2.3.2. Çalışmanın Sonunda Velilerle Yapılan Yapılandırılmamış Görüşme Sonuçları

Çalışma sürecinin sonunda, veliler ile görüşülmüş ve çalışmanın, öğrenci üzerindeki etkisine dair gözlemlerini aktarmaları istenmiştir. Çalışmanın prosedüründe, öğrencilere ve velilere, çalışma sürecinde yapılan besteleri öğrencilerin evde çalışmak zorunda olmadıkları fakat isterlerse evde çalışabilecekleri belirtilmiştir. Bu yüzden, velilerin, çocuklarının evde bestelerini çalmalarına dair yorumları, “evde kendi istekleriyle piyano çalma süresi” alt temasına katılmıştır.

14 veliden 10’unun, çocuklarının piyanoya olan motivasyonuna dair gözlemleri, motivasyonun olumlu yönde geliştiğine işaret etmektedir. Olumlu yönde gelişen motivasyona ait tema olarak “evde piyano çalmaya dair motivasyon” ve bu temanın alt temaları olarak, “evde kendi istekleriyle piyano çalma süresi” ve “evde piyano çalmaya dair istek” tespit edilmiştir.

Çalışmadaki öğrenci velilerinden 10’u, çocuklarının evde piyano çalmaya dair motivasyonlarının arttığını belirtirken, bu velilerden 8’i, çocuklarının “evde kendi istekleriyle piyano çalma süresi”nde artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Veliler çocuklarının, çalışma sürecindeki besteleri çaldıklarını veya yeni beste yaptıklarını veya sadece piyano ile daha çok vakit geçirdiklerini aktarmışlardır. Öğrenci 1’in velisi, araştırma dışındaki piyano ödevlerini çocuğa çalışması için hatırlattığını fakat çocuğun bu çalışmadaki bestelerini başka bir aktivite yaparken kendiliğinden hatırlayıp çaldığını söylemiştir. Öğrenci 3’ün velisi, çocuğu ile ilgili konuşurken “Besteleriyle motive oldu. Evde yeni beste yapmak istiyor.” demiştir. Öğrenci 4’ün velisi “Bu besteleri ben yaptım diye gururlandı ve onları sahiplendi. Bu besteleri çalarken daha dikkatli davrandı ve bestelerine çalıştı. Bu çalışmanın çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”, Öğrenci 5’in velisi “Kendi yaptığı için besteleri daha dikkatli çaldı. Daha özenli çaldı. “Kendi bestem” diye övündü. “Hadi gel, piyano başına geçelim.” demesi arttı.” söylemlerinde bulunmuşlardır. Öğrenci 7’nin velisi, “Kendi kendine piyano başına geçti, daha önce bu kadar geçmiyordu. Motivasyonunun arttığını düşünüyorum”, Öğrenci 8’in velisi “Evde, Öğrenci 8 hatırlattı Ece Hoca’nınkine çalışmadık diye. Son zamanlarda daha çok piyano başına

geçti. Evde başka enstrümanlarla beste yaptı, daha önce yapmamıştı.” gözlemlerinde bulunmuştur. Öğrenci 12’nin velisi “Piyanoya karşı daha motive. Bestelerini de sevdi, çaldı.” demiş, Öğrenci 13’ün velisi de “Evde ritim tutuyor, kendi kendine beste yapıp duygularını anlatıyor kendi isteğiyle.” diyerek gözlemlerini aktarmıştır. Kalan 2 öğrencinin velisi, sadece çocuklarının “evde piyano çalmaya dair istek”lerinin arttığına yönelik düşüncelerini paylaşmıştır. Öğrenci 10’un velisi, “Son iki haftadır istekli çalışıyor. Önceden, ben oturalım deyince itiraz ediyordu, isteksizdi. Şimdi, yine ben hatırlatıyorum ama söylenmeden, istekli çalmaya başladı.” diyerek, Öğrenci 14’ün velisi ise sadece “Piyanonun başına da daha motive oturuyor.” diyerek gözlemlerini paylaşmışlardır.

Çalışmaya katılan 14 öğrenciden 2’sinin velisi, çalışma süreci boyunca çocuğunun motivasyonunda bir değişim gözlemlemediklerini belirtmişlerdir (Öğrenci 2 ve Öğrenci 9’un velileri). 14 öğrenciden diğer 2’sinin velileri ise, çocuklarının piyanoya olan motivasyonlarında azalma gözlemlediklerini söylemiş fakat bu azalma için araştırma süreci dışındaki bazı etkenleri örnek göstermişlerdir. Öğrenci 6’nın velisi, “Yaz geldiği için biraz dağıldı. Kışın yapsak daha faydasını görürdük diye düşünüyorum.” yorumunda, Öğrenci 11’in velisi, “Çok bir değişim olmadı. Kendi başına piyanoya oturuyordu. Son bir aydır öyle değil, ilgisinin televizyon izlemeye kaydığını tahmin ediyorum.” yorumunda bulunmuştur.

5.2.3.3. Öğrencilerin Çalışmanın Süresine Dair Yorumları

Çalışmaya katılan iki öğrenci, çalışmanın uygulama süresini fazla uzun bulmuşlardır. Öğrenci 8, çalışma süresini uzun bulmuş, çalışma boyunca derslerde sürekli hikaye ve beste yapma uygulamasını sıkıcı bulmuştur. Öğrenci 13, 2. derste, çalışmayı sevdiğini fakat daha kısa olmasını tercih edeceğini belirtmiştir.

5.2.3.4. Öğrencilerde Gözlemlenen Gelişmeler

Öğrenci 1, öğrencilerin yarım hikaye tamamladığı 7. derste, kendi hikayesini anlatmakta zorlandığını, genelde hikaye anlatamayacağını düşündüğünü belirtmiştir. Fakat 8. derste kendi hikayesini anlatmayı sevdiğini söylemiş, hatta 8. derste kendi anlattığı hikayenin, araştırma sürecinde en sevdiği hikaye olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Öğrenci 1, araştırmanın başında, do majör ve la minör tonalitelerinde olan inici ve çıkıcı diziler kullanmış, bildiğinden farklı üretimler yapmak istememiştir.

Fakat araştırmanın sonunda, kromatik geçişler, çift sesler ve önceden bildiği inici çıkıcı dizilerden farklı melodiler kullanmıştır.

Öğrenci 8, ilk kez kendi hikayesini anlattığı 7. derste, hikaye anlatırken zorlandığını belirtmiş fakat 8. derste hikaye anlatırken zorlanmadığını belirtmiştir. Hatta alışma boyunca en sevdiği hikayenin kendi anlattığı 8. hikaye olduğunu söylemiştir.

Çalışmadan nceki çoğu piyano dersinde ağladığı görülen ğrenci 2, çalışma boyunca ağlamamıştır. Öğrenci 2'nin annesi, çalışma süreci içinde, çocuğunun ağlama gibi başarısızlığa karşı verdiği olumsuz tepkilerin şiddetinin azaldığını, bu duruma gittikleri psikoloğun da katkı sağlamış olabileceğini aktarmıştır. Fakat, ocuğun psikoloğa başlamadığı, çalışmanın ilk iki dersinde de çocukta ağlama belirtisi görülmemiştir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

6.1. Birinci Nicel Alt Probleme İlişkin Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, terapötik hikaye anlatımı ile birlikte yapılan besteleme sürecinin, 5-6 yaş yaş piyano öğrencilerinin öz saygı ve sosyal kaygı düzeylerine etkisi, iki adet nicel veri toplama aracı ile ölçülmüştür. Öz saygı ve sosyal kaygı, birbirleri ile negatif korelasyon gösterdiğinden dolayı (Fatima vd., 2017; Murad, 2020; Iancu vd., 2015), bu çalışma sonucunda öz saygının artacağı, sosyal kaygının azalacağı varsayılmıştır.

DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği kullanılarak yapılan öntest ve sontest sonuçlarına göre, katılımcıların benlik algısı ve öz saygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği öntest ve sontest sonuçlarına göre ise, bu çalışma sonucunda, katılımcıların kaygı ve sosyal kaygı düzeylerinin azaldığı bulgulanmıştır. Bu durumda sosyal kaygı azalırken, öz saygının değişmemesi, literatür ile çelişmektedir. Fakat, çalışmadaki öğrencilerin motivasyon ve kendini ifade etme becerilerindeki gelişmelerin pozitif olması, sosyal kaygının azalması ile tutarlı bulunmuştur. Çünkü, sosyal kaygının yüksek olması, kendini ifade etme davranışlarını (DePaulo vd., 1990; Reno ve Kenny, 1992) ve içsel motivasyonu (Abdoshahi vd., 2022) azaltmaktadır. Terapötik hikayelerin piyano eğitiminde kullanılması ile ilgili daha fazla katılımcının yer aldığı nicel çalışmalar, daha genellenebilir sonuçlar ortaya koyabilir.

6.2. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Pickering ve Attridge'e (1990) göre duygular, metaforlar aracılığı ile ifade edilebilmektedir ve çocuklar bir hikaye anlattıklarında, bilinçdışı süreçleri ve içsel deneyimlerini aktarırlar. Çocuklar, metaforlar aracılığı ile duygularını ifade ederler ve bunun sonucunda, iyileşme hızlanır (Sunderland, 2017). Bu araştırmada, çocukların kendilerini ifade etmeleri için, metaforlar içeren hikayeler anlatmalarına alan açılmış ve çocuklar, kendilerine anlatılan hikayeleri değiştirme fırsatına sahip

olmuşlardır. Çalışmaya katılan 14 öğrencinin 6'sı, öğretmenin anlattığı terapötik hikayeleri tamamen değiştirmiş ya da 4 cümleden uzun değişiklikler yapmıştır. Bu sebeple, kendini ifade etme ihtiyacı duyan öğrenci için, öğretmen tarafından anlatılan terapötik hikayeleri değiştirme özgürlüğünün, uygun ve işlevsel bir yöntem olduğu söylenebilir.

Çalışmanın son iki dersinde öğrenciler, yarım hikayeleri tamamlayarak kendi hikayelerini anlatmışlardır. Birçok öğrenci, kendi hikayelerini anlatmayı sevdiğini belirtmiştir. Fakat çalışmaya katılan 4 öğrenci, kendi hikayelerini anlatmayı sevmediklerini söylemişlerdir. Bunun sebepleri; hikaye anlatmakta iyi olmadığını düşünme, gerçek hikayeyi duymak isteme, daha önce hiç hikaye anlatmamış olma ve hiçbir şey yapmak istememe olarak saptanmıştır. Hikaye anlatmayı seven öğrencilerle, yarım hikayeyi tamamlama veya anlatılan hikayeleri değiştirme gibi tekniklerin kullanılması uygun olmuştur. Fakat hikaye anlatmayı sevmeyen, öğretmenin anlattığı hikayeleri sevdiğini belirten öğrencilere, sadece öğretmenin terapötik hikayeler anlatması daha uygun olabilir. Öğretmenin, terapötik hikaye anlatımı konusunda ve öğrencilerin anlatılarını dinleme konusunda bilgili olması, her türlü öğrencinin duygusal ihtiyacına hitap etmesi açısından önemli görülmüştür.

Yarım hikayeyi tamamlayarak kendi hikayesini anlatmayı sevmeyen öğrenci 4 öğrenciden biri olan Öğrenci 7, öğretmenin anlattığı birçok hikayede değişiklik yapmayı tercih etmiştir. Bu tip durumlarda, öğrencinin kendini ifade etmesini desteklemek amacıyla, yarım hikaye tamamlama yerine terapötik hikayeyi değiştirme tekniği tercih edilebilir.

Waters'a (2004) göre, çocuk tarafından oluşturulan hikayelerde, çocuğun benliğinin bazı bilinçdışı kısımları, hikaye karakterlerine yansıyabilir. Çocuk, duygularını hikaye karakterlerine yansıttığında, duygularını farkedebilir, tanımlayabilir ve kendi çözülmemiş duygusal güçlükleri üzerinde düşünebilir (Waters, 2010). Bu araştırmadaki, kişisel hayatları bilinen iki öğrenci, hikaye anlatımlarında, kendileri ile benzer durumlar yaşayan ana karakterler kullanmışlardır. Dolayısıyla, bu çalışmanın, öğrencilerin, metaforlar aracılığı ile duygu ve deneyimlerini aktarmayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Sunderland'e (2017) göre, bir çocuk, aynı hikayeyi tekrar tekrar anlatıyorsa, bunun sebeplerinden bir tanesi, hikayenin duygusal temasından dolayı kafası karışık ya da rahatsız hissetmesi olabilir. Bu durumda çocuk, aynı hikayeyi tekrar ederek, duygularını işleme

ihtiyacını duymaktadır. Çocuk için, bu hikayenin teması, duygusal açıdan önem taşımaktadır. Bu çalışmada, çocukların birebir aynı hikayeyi tekrar anlattıklarına rastlanmasa da, bireysel olarak, benzer temalar içeren hikayeleri tekrar anlattıkları durumlar görülmüştür. Çalışmadaki 14 öğrenciden 7'si, kendi anlatılarında benzer temalar kullanmışlardır. Bundan dolayı da, bu çalışmanın, öğrencilerin güç duygularını aktarmalarına alan açtığına dair çıkarım desteklenmektedir.

Bu çalışmaya katılan 14 öğrencinin 6'sının, öğretmenin anlattığı hikayelerdeki en sevdikleri ve en sevmedikleri bölümleri, kendi deneyimlerinin belirlediği durumlar tespit edilmiştir. Örneğin, bir ablası olan Öğrenci 9'un en sevdiği bölümün, ana karakterin, kardeşini bir karpuzla dönüştürdüğü bölüm olmasının sebebi, öğrencinin kardeşlerin gıcık olduğunu düşünmesidir. Öğrenci 13'ün en sevdiği bölümün, dev karakterinin her yeri yıkması olmasının sebebi, öğrencinin kendisinin yıkmayı sevmesidir. Bu sonuçlar, Amer'in (1999), bibliyoterapi sürecinin sonunda, 7-16 yaş arası çocukların %82'sinin kendi deneyimlerini paylaştığını tespit ettiği araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu tez çalışmasında, öğrencilerin paylaştığı deneyimlerden, kardeşlerin gıcık olduğunu düşünme ve yıkmayı sevmenin, gündelik hayatta paylaşıldığında yargılanma ihtimali olabilir. Fakat bu çalışmada, öğrenciler yargılanmadan duygu, düşünce ve deneyimlerini aktaracakları bir alan bulabilmişlerdir. Bu çalışmadaki, hikayelerdeki en sevilen ve en sevilmeyen bölümlerin açıklamasını hedefleyen sorular, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine katkıda bulunmuştur.

Çalışmaya katılan bazı öğrenciler, hikaye karakterlerinin duygularına yönelik yorumlarda bulunmuşlardır. Örneğin Öğrenci 5, ana karakterin ağlamasının bir saçmalık olduğunu belirtmiş ve ana karakterin korkusunu komik bulmuştur. Öğrenci 14, ana karakterin susuz kalma korkusunun, kendisini güldürdüğünü belirtmiştir. Öğrenci 2 ve Öğrenci 3, ana karakterin ağlamasını, Öğrenci 9, ana karakterin kızmasını sevmediğini aktarmıştır. Bu gibi durumlarda, ana karakterlerin duygusal tepkileri, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine aracı olmuştur. Ayrıca, bu sonuç öğretmenin, öğrencilerin duygulara yönelik fikir ve tutumlarına dair bir fikir sahibi olmasını kolaylaştırmıştır. İleride, terapötik hikayelerin, piyano öğrencileri ve öğretmenin ilişkisine katkısını inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Hess'e (2021, s. 88) göre, başkalarının güç deneyimlerini dinleyen insanlar, kendi güç deneyimlerini hatırlayabilirler ve bu yüzden rahatsızlık hissedebilir,

anlatıyı dinlemeyi reddedebilirler. Sunderland'e (2017) göre, çocuk, bir terapötik hikayede kendi güç duyguları ile temas kuruyorsa, rahatsızlık hissi deneyimleyebilir. Fakat, çocuk, hikayeyi tekrar tekrar anlatarak duygularını işleyip anlamlandırabilir. Bu tez çalışmasında, 5 öğrenci, sevmediklerini belirttikleri hikaye temalarını kendi hikayelerinde kullanmıştır ya da sevdiklerini söylediklerini hikaye temalarını kendi hikayelerinde kullanmamayı tercih etmişlerdir. Örneğin Öğrenci 2, öğretmenin anlattığı bir hikayeden zorbalıkla ilgili kısmı çıkarmak istediğini söylerken, başka bir hikayede zorbalık ile ilgili bir bölüm anlatmıştır. Öğrencilerin sevmediklerini söyledikleri hikaye temalarını anlatılarında kullanmaları, bu temaların, öğrencilerin güç deneyimleri ile bağlantılı olduğunu gösterebilir. Öğrenciler, bu temaları kullanarak, kendi duygularını işleme çabası içinde olabilirler (Hess, 2021; Sunderland, 2017). Bu tez çalışmasında, öğretmenin terapötik hikaye anlatımı ve öğrencilerin kendi hikayelerini anlatmasının, öğrencilerin güç deneyimlerini metaforlar aracılığıyla aktarmasına ve kendilerini ifade etmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Bu çalışmadaki 14 öğrencinin 9'u, öğretmenin anlattığı hikayelerdeki bazı karakterleri, kendi sevdikleri ya da uygun buldukları karakterlerle değiştirmek istemişlerdir. Bu sebeple, eğitimde, öğretmenlerin terapötik hikaye karakterlerini, hikaye anlatacakları öğrencinin kişisel zevklerine göre düzenlemelerinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmadaki 3 öğrenci, öğretmenin hikaye anlatıcılığıyla ilgili yorumda bulunmuştur. 2 öğrenci, yüksek sesten rahatsız olduklarını, bu yüzden hikayenin yüksek sesle anlatılan kısmını sevmediklerini aktarmışlardır. 1 öğrenci ise, hikayedeki maymun karakterinin sesini komik bulduğundan dolayı maymunun konuştuğu kısmın, hikayedeki en sevdiği bölüm olduğunu söylemiştir. Bu durumlardan dolayı, öğretmenin hikaye anlatıcılığının, öğrencilerin hikayeye yönelik tepkisinin belirleyicilerinden biri olduğu tespit edilmiştir. Derslerinde terapötik hikayeleri kullanmak isteyen öğretmenlerin, ses tonunu kullanırken, öğrencinin hassasiyet ve yorumlarına dikkat etmesi önemli bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenin hikaye anlatıcılığı unsurlarının piyano öğrencileri üzerindeki etkisine dair araştırmalar yapılabilir.

Araştırmaya katılan 2 öğrenci, prosedürde olmamasına rağmen, resim ve dramadan yararlanmıştır. Perrow'a (2008) göre, terapötik hikayeyi tiyatro ya da

kukla oyununa dönüştürmek, hikayenin mesajını güçlendirmeye ve iyileşme potansiyelinin gelişimine yardımcı olabilir. Sunderland'e (2017) göre, hikaye, resim, hareket ya da müzik, duygusal deneyimi ifade etmeyi kolaylaştırabilir. Farklı sanatsal yolları kullanmanın faydalarından dolayı, terapötik hikayeleri, piyano eğitiminde kullanmak isteyen öğretmenler, öğrencilerin ilgi duydukları farklı sanatsal alanları da derslerine katabilirler. Piyano derslerinde terapötik hikayeler ile birlikte farklı sanatsal alanların kullanılmasına dair araştırmalar yürütülebilir.

6.3. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmaya katılan 14 öğrencinin 7'si, terapötik hikayelerden yararlanarak oluşturdukları kompozisyonlarında inici ve çıkıcı dizileri hikaye bölümleriyle bağdaştırarak kullanmıştır. İnici ve çıkıcı dizilerin birçoğu, kuşun uçuşu, tohumların yere düşmesi, öğrencilerin gelişi, taşınmaya gitmek, anneannenin gelişi, ayının yere düşmesi, yaprakların altına saklanma, kovalamaca, kaçış, ayının suya girişi gibi doğrusal hareket belirten hikaye bölümlerini aktarmak için kullanılmıştır. Doğrusal hareket belirtmeyen ve inici ya da çıkıcı diziler kullanılan hikaye bölümleri, iki köpeğin oyun oynaması ve ana karakterin, bir aslan gibi olamadığı için üzülmesi olmuştur. 1 öğrenci ise, tekrar eden 8'lik la ve sol notalarını kullanarak, hikayedeki ana karakterin yapıp yapamayacağına dair ikilemde kaldığı kısmı anlatmıştır.

Öğrencilerin 7'si, müzik kompozisyonlarında C5-C8 ve A0-A2 oktavları arasındaki tiz ve pes sesleri hikaye bölümleriyle bağdaştırarak kullanmıştır. Çalışmaya katılan 3 öğrenci, 2. hikayede ayı karakterinin şehre geldiği bölümü, kalın seslerle, C1, C2 ve A2 oktavlarını kullanarak anlatmıştır. Bu öğrencilerden biri olan Öğrenci 6, ayı karakteri için kalın sesler kullanmasının sebebinin, ayının sesinin yüksekliği olduğunu söylemiştir. Ayrıca A0 ve C1 oktavlarındaki kalın sesler; ana karakterin ejderhaya dönüşmesi, ana karaktere kızılması, ana karakterin kendisine uygun olmayan okula gitmesi gibi hikaye bölümlerini anlatmak için kullanılmıştır. Öğrenciler bu oktavları; ayı, ejderha gibi güçlü sesler çıkaran hayvanları anlatmak ya da ana karakterin negatif etkilendiği durumlar için kullanmışlardır.

Çalışmadaki 3 öğrenci, hikaye karakterlerinin ağladığı bölümler için C6 ve C7 oktavlarındaki ince sesleri kullanmışlardır. Ayrıca 1 öğrenci, üzüntü duygusunu anlatmak için 2 kez C6-C8 arasındaki oktavları kullanmıştır. 4 öğrenci; ana karakterin, kötü karakteri yenerek kahraman olması, ana karakterin diğer karakterleri

kurtarması, mahallenin kurtulması, ana karakterin kötü karakteri yenmek için çalışması gibi benzer kahramanlık, kurtarılmaya temaları için C5-C7 oktavları arasındaki ince sesleri tercih etmişlerdir. Ek olarak C5-C8 oktavları arasındaki ince sesler; köpeklerin yeniden arkadaş olup oynamaları, ana karakterin ölümü, ana karakterin zorbalığa uğraması, ana karakterlerin mutlu olması, ana karakterin başarılı olması için kullanılmıştır. Sonuç olarak C5-C8 oktavları arasındaki ince sesler, çoğunlukla ağlama, üzüntü gibi negatif ya da mutluluk, başarı gibi pozitif durumlarla bağdaştırılmıştır.

Bazı durumlarda ince ve kalın sesler, birbiriyle bağlantılı hikaye parçalarını anlatmak için birarada kullanılmıştır. Örneğin Öğrenci 3, bir bestesinde A0 oktavındaki kalın seslerle soldaki çiçeğin kızgınlığını, C8 notası ile, sağdaki çiçeğin üzüntüsünü anlatmıştır. Öğrenci 9, ana karakterin başarıp başaramayacağına dair düşüncelerini aktarmak için C8 ve A0 notalarını birarada kullanmıştır. Öğrenci 9, başka bir hikayede, ana karakterin konuşmasını C2 oktavı, ana karakterin kardeşinin konuşmasını C6 oktavı ile anlatmıştır. Özetle, bazı öğrenciler, iki ana karakterin yönünü, iki zıt düşünceyi, karakterin ses tonu farkını aktarmak için, ince ve kalın sesleri birarada kullanmıştır. Öğrenci 6, ince ve kalın sesler için; “Kalın kötü, ince iyi demek.” yorumunu yapmıştır. Bazı kompozisyonları, bu yorumuna uygun olarak oluşturmalarına rağmen, ana karakterin ağlaması ve ölmesi bölümleri için C6 oktavındaki ince sesleri kullandığı da görülmüştür.

Kompozisyon sürecinde renk ve sembolleri içeren grafik notasyon kullanımının, 3 öğrencinin kompozisyon süreçlerini doğrudan etkilediği görülmüştür. Öğrenci 7, kuraklık ve ana karakterin uçtuğu hikaye bölümleri için belli renkleri tercih etmiştir. Öğrenci 11 ise, yeşil rengin iyi hissetmeyi, kırmızı rengin kötü hissetmeyi anlattığını belirtmiş, renkleri örüntüsel olarak kullanmıştır. Öğrenci 10, bazı derslerde, piyanoda sesleri denemeden önce, grafik notasyonu yazmak istemiştir. İleride, renk ve sembollerin müzik kompozisyonu oluşturma sürecine etkisine dair daha fazla araştırma yapılabilir.

Çalışmaya katılan 14 öğrenciden 6’sı, prosedürde yer almamasına rağmen, en az bir bestesinde piyanonun yanı sıra kastanyet, guiro, çelik üçgen gibi Orff enstrümanlarını kullanmıştır.

Literatürde, müzikal yaratıcılık ölçeklerinin kriterleri arasında, geniş ses perdesi içeren, orijinal ve hikayeye uygun kompozisyonlar üretebilmek yer almaktadır (Webster, 1987; Vold, 1986). Bu araştırmada, bu kriterlere uygun sayılabilecek birçok kompozisyon yer almıştır. Fakat bu araştırma, yaratıcılığı ölçme amacı gütmemiştir. Terapötik hikayelerin piyano eğitiminde kullanımının yaratıcılığa olan etkisi, sonraki araştırmalarda incelenebilir.

6.4. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada incelenen bir diğer konu olan içsel motivasyon, öğrenci ve velileri ile yapılan görüşmelerle incelenmiştir. İçsel motivasyon, ilgi ve merak ile bağlantılıdır (Hoy, 2010/2015), kişinin, yaptığı işi ne kadar ilgi çekici, eğlenceli bulduğuna dair beyanı ile ve kendi isteğiyle bir işi yapma seçimi ve süresi ile ölçülebilir (Harackiewicz, 1979). İçsel motivasyon, bir ödül veya cezaya ihtiyaç duymadan, bir işin kendisi tatmin edici olduğu için o işi yapmaktır (Anderman ve Anderman, 2009; Reiss, 2004). Bu tez çalışmasında, katılımcıların tümü, prosedürde yer alan terapötik hikayelerle birlikte beste yapma çalışmasını sevdiklerini belirtmiştir. Katılımcıların tümü, prosedürdeki belli kısımlara ileride de devam etmek istediklerini, 14 katılımcının 11'i, prosedüre olduğu gibi devam etmek istediklerini aktarmıştır. 14 katılımcının 12'si, hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tümü, çalışma boyunca yaptıkları besteleri sevdiklerini söylemişlerdir. 14 öğrenci velisinden 10'u, çalışma sürecinde, çocuklarının piyanoya olan motivasyonunun olumlu yönde geliştiğine dair görüş bildirmiştir. Bu 10 veliden 8'i, çocuklarının, evde kendi istekleriyle piyano çalma süresinde artış gözlemlediklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar, bu tez prosedürünün, öğrencilerin piyano enstrümanına ve terapötik hikayelerle kompozisyon oluşturma sürecine olan içsel motivasyonlarını artırdığını göstermektedir.

Prosedürün sadece belli kısımlarına devam etmek isteyen 3 öğrenci olmuştur. Öğrenci 13, bestelerin çoğunu sıkıcı bulduğu için kompozisyon süreci olmadan sadece terapötik hikaye anlatım sürecine devam etmek istediğini belirtmiştir. Öğrenci 4 ve Öğrenci 7 ise kendileri hikaye anlatmadan sadece öğretmenin anlattığı terapötik hikayeleri dinleyerek çalışma sürecine devam etmek istemiştir. Bu sebeple, öğretmenler, terapötik hikaye anlatımını derslerinde kullanırken, öğrencilerin istek

ve ilgilerine göre ilerleyebilirler. Terapötik hikaye anlatımı ve yarım hikayeleri tamamlama tekniğinin birarada kullanıldığı daha çok araştırma yapılabilir. Ayrıca ilerde, terapötik hikayelerin farklı müzik etkinlikleriyle kullanımına dair birçok araştırma yürütülebilir.

14 katılımcının 6'sı, hikaye anlatmayı daha çok sevdiğini, 14 katılımcının 6'sı, öğretmenin hikayelerini dinlemeyi daha çok sevdiğini belirtmiştir. 14 katılımcının 2'si ise hikaye anlatmayı ve dinlemeyi eşit derecede sevdiklerini belirtmiştir. Ayrıca, 8 öğrenci, çalışma boyunca en sevdikleri hikayenin öğretmenin anlattığı hikayelerden biri olduğunu söylerken, 6 öğrenci, en sevdikleri hikayenin kendi anlattıkları hikayelerden biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, derslerindeki terapötik hikaye anlatıcısını, öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre belirleyebilirler.

Bu araştırmaya katılan 2 öğrenci, çalışma süresinde uygulanan prosedürün süresini fazla uzun bulmuştur. Bu öğrencilerden biri olan Öğrenci 8, sürekli aynı etkinliği yapmayı da sıkıcı bulduğunu eklemiştir. Bu sebeplerden dolayı, eğitim sürecinde sıkıldığı anlaşılan öğrenciler olduğunda, prosedürün süresini kısaltmak uygun olabilir. Örneğin, bir hikayenin sadece bir bölümü seçilebilir ve tek bölümlük bir beste yapılabilir.

Çalışmaya katılan 3 öğrencide hikaye anlatma, melodik çeşitlilik açısından ya da davranışsal açıdan gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrenci 1, çalışmadaki ilk hikaye anlatıcılık deneyiminde, başaramayacağını düşündüğünden dolayı hikaye anlatmakta zorlanmıştır. Fakat ikinci anlatıcılık deneyiminde, hikaye anlatmayı sevdiğini belirtmiştir. Ayrıca Öğrenci 1, uygulama sürecinde yer alan ilk derslerdeki kompozisyonlarında, önceden bildiği müzikal yapıları kullanmayı tercih ederken, araştırmanın son derslerinde bildiğinden farklı müzikal yapıları kullanmayı denemiştir. Öğrenci 8, ilk hikaye anlatıcılık deneyiminde, daha önce hikaye anlatmayı deneyimlemediğinden dolayı zorlandığını belirtmiştir. Prosedürdeki ikinci hikaye anlatıcılık deneyiminde ise zorlanmadığını söylemiştir. Öğrenci 2 ise davranışsal açıdan gelişme göstermiş, araştırmadan önceki piyano derslerinde başaramadığı zamanlarda ağlama tepkisi verirken, çalışmanın uygulama sürecindeki dersler boyunca ağlamamıştır. İlerideki araştırmalar, terapötik hikayelerin piyano eğitiminde kullanımının öğrencilerin davranışlarına ya da müzikal gelişimlerine olan etkisini inceleyebilir.

6.5. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçları, 4 alt problem altında, şu şekilde özetlenebilir;

1) Öz saygı ve sosyal ilişkileri konu alan terapötik hikayeler ile birlikte beste yapmak, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin öz saygı ve sosyal kaygı düzeylerini ne derece etkiler?

Bu araştırmanın nicel sonuçlarına göre, araştırmada uygulanan prosedürün sonucunda, katılımcıların benlik algısı ve öz saygı düzeyleri değişmemiş, kaygı ve sosyal kaygı düzeyleri azalmıştır.

2) Terapötik hikayeler ile birlikte beste yapmak, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerine nasıl katkı sağlar?

Terapötik hikayelerle birlikte beste yapma süreci, katılımcıların, öğretmenin anlattığı hikayelerde değişiklik yapmaları, yarım hikayeleri tamamlamaları yoluyla metaforlar aracılığı ile kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Bazı öğrenciler, anlattıkları hikayelerde, kişisel hayatları ile bağdaşan temalar aracılığı ile deneyimlerini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler, anlattıkları hikayelerde aynı temaları kullanarak duygusal ihtiyaçlarını ve içsel süreçlerinde yer alan önemli konuları ifade etmişlerdir. Ek olarak, öğrenciler, hikayelerdeki karakter ve olaylara dair fikir ve duygu paylaşımında bulunmuşlardır.

3) Terapötik hikayeler, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin beste yapma sürecini nasıl etkiler?

Kompozisyonlarda inici ve çıkıcı dizileri kullanan katılımcıların çoğu, bu dizileri, hikayelerdeki doğrusal hareketleri betimlemek için kullanmıştır. Öğrenciler, A0 ve C1 oktavlarındaki kalın sesler ile, güçlü sesler çıkaran hayvanları ya da ana karakterin negatif etkilendiği durumları anlatmışlardır. C5-C8 oktavları arasındaki ince sesler, çoğunlukla ağlama, üzüntü ya da mutluluk, başarı gibi durumları betimlemek için kullanılmıştır. C6-C8 oktavları arasındaki ince sesler ve A0-C2 oktavları arasındaki kalın seslerin birarada kullanımı, sağ, sol gibi yönleri, iki zıt düşünceyi ve hikaye karakterinin ses tonu farkını ifade etmek amacıyla olmuştur. Bazı öğrencilerin, grafik notasyondaki renkleri, hikayedeki olay ve duygularla bağdaştırarak kullandığı görülmüştür. 14 katılımcıdan 6'sı, prosedürde yer

almamasına rağmen, kompozisyonlarında piyanonun yanısıra en az bir Orff enstrümanını kullanmıştır.

4) Terapötik hikayeler ile birlikte beste yapma çalışması, 5-6 yaş piyano öğrencilerinin ders motivasyonlarına katkı sağlar mı?

Katılımcıların tümü, prosedürde yer alan, terapötik hikayelerle birlikte beste yapma çalışmasını ve çalışma boyunca yaptıkları besteleri sevdiklerini söylemiştir. Katılımcıların tümü, prosedürdeki belli kısımlara devam etmek istediklerini belirtmiş, 14 katılımcıdan 11'i, prosedüre olduğu gibi devam etmek istediklerini söylemişlerdir. 14 katılımcının 12'si, hikayeler ile birlikte beste yapmayı, hikayeler olmadan beste yapmaya tercih edeceklerini belirtmiştir. 14 öğrenci velisinden 10'u, çalışma sürecinin, çocuklarının piyanoya olan motivasyonunu olumlu yönde geliştirdiğine dair görüş bildirmiştir. Bu 10 veliden 8'i, çocuklarının, evde kendi istekleriyle piyano çalma süresinde artış gözlemlediklerini belirtmiştir. Bu tez çalışmasında yer alan terapötik hikayelerle birlikte beste yapma çalışması, öğrencilerin içsel motivasyonlarına olumlu katkı sağlamıştır.

Tablo 8. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Alt Problemler	14 Katılımcıya İlişkin Sonuçlar
Öz Saygı ve Sosyal Kaygı	• Öğrencilerin benlik algısı ve öz saygı düzeyleri değişmemiştir. • Öğrencilerin kaygı ve sosyal kaygı düzeyleri azalmıştır.
Kendini İfade Etme	• Kişisel hayatları ile hikaye anlatıcılıkları arasında benzerlik saptanan öğrenci sayısı 2'dir. • Hikaye anlatıcılıklarında tekrar eden temalar saptanan öğrenci sayısı 7'dir. • Birçok öğrenci, kendi hikayelerini anlatma deneyimini sevmiştir. Hikaye anlatma deneyimi ile ilgili olumsuz yorum yapan öğrenci sayısı 4'tür. • Öğretmenin hikayelerinde köklü değişiklikler yapmayı tercih eden öğrenci sayısı 6'dır. • Öğretmenin hikaye anlatımı sürecinde, kendi deneyimlerine ilişkin paylaşımlarda bulunan öğrenci sayısı 6'dır. • Hikaye karakterlerinin ağlama, korku, kızgınlık tepkilerine dair yorum yapan öğrenciler saptanmıştır. • Öğretmenin hikayelerindeki karakterleri, ilgi duydukları ya da uygun buldukları farklı karakterlerle değiştirmek isteyen öğrenci sayısı 9'dur. • Çalışmanın uygulama sürecinde müzik ve hikayenin yanısıra farklı sanatsal ifade yollarını kullanan öğrenci sayısı 2'dir. • Öğretmenin hikaye anlatıcılığına dair yorumda bulunan öğrenci sayısı 3'tür. • Sevdikleri konuları hikayelerinde işlemeyen veya sevmedikleri konuları hikayelerinde işleyen öğrenci sayısı 5'tir.

Tablo 8 (Devam). Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Alt Problemler		14 Katılımcıya İlişkin Sonuçlar
Hikayelerin Müzik Kompozisyonlarına Yansıması		- Hikaye bölümlerini inici ve çıkıcı dizilerle bağdaştıran öğrenci sayısı 7'dir. Bu diziler, çoğunlukla hikayelerdeki doğrusal hareket belirten unsurları ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. - Hikaye bölümlerini C5-C8 ve A0-A2 oktavları arasındaki tiz ve pes seslerle bağdaştıran öğrenci sayısı 7'dir. Pes sesler, genellikle hikayelerdeki güçlü sesi olan ana karakterler ve ana karakterin negatif etkilendiği durumlarla bağdaştırılmıştır. Tiz sesler, genellikle hikayelerdeki ağlama, üzüntü gibi negatif ya da mutluluk, başarı gibi pozitif durumlar ile bağdaştırılmıştır. Pes ve tiz seslerin birarada kullanımının amacı, genellikle hikayelerdeki farklı yön, zıt düşünce ve farklı karakterlerin ses tonlarını aktarmak olmuştur. - Grafik notasyon, 3 öğrencinin besteleme sürecini doğrudan etkilemiştir. - Bestelerinde piyanonun yanısıra farklı enstrümanları kullanan öğrenci sayısı 6'dır.
Motivasyon		- Çalışmanın uygulama sürecini sevdiğini belirten öğrenci sayısı 14'tür. - Çalışmanın uygulama sürecine devam etmek isteyen öğrenci sayısı 11'dir. Kalan 3 öğrenci, çalışmanın sadece belli kısımlarına devam etmek istemişlerdir. - Hikayeler ile birlikte beste yapmayı tercih eden öğrenci sayısı 12'dir. - Hikayelerin, beste yapma sürecine yardımcı olduğunu belirten öğrenci sayısı 14'tür. - Çalışmanın uygulama süreci boyunca ürettiği kompozisyonları sevdiğini söyleyen öğrenci sayısı 14'tür. - Çalışmanın sonunda, çocuğunun piyanoya olan motivasyonunun olumlu yönde geliştiğini belirten veli sayısı 10'dur. - Çocuğunun evde kendi isteğiyle piyano çalma süresinde artış gözlemleyen veli sayısı 8'dir. - Hikaye anlatmayı daha çok seven öğrenci sayısı 6, öğretmenin hikayelerini dinlemeyi daha çok seven öğrenci sayısı 6, hikaye anlatmayı ve dinlemeyi eşit derecede seven öğrenci sayısı 2'dir. - Çalışmanın uygulama süresini gereğinden uzun bulan öğrenci sayısı 2'dir. - Hikaye anlatma, melodik çeşitlilik ya da davranışsal açıdan gelişme gözlemlenen öğrenci sayısı 3'tür.

KAYNAKÇA

- Abdoshahi, M., Gholami, A., Naeimikia, M. (2022). The correlation of Autonomy Support with Intrinsic Motivation, Anxiety, and Intention to Do Physical Activities in Children. *International Journal of Pediatrics*, 10(3), 15623-15629. <http://doi.org/10.22038/IJP.2022.63021.4810>
- Adelman, E., Castricone, L. (1986). An expressive arts model for substance abuse group training and treatment. *The Arts in Psychotherapy*, 13(1), 53-59. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(86\)90008-0](https://doi.org/10.1016/0197-4556(86)90008-0)
- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy* (Rapor No. 82). Bloomington, ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication. <https://eric.ed.gov/?id=ED357333>
- Akman Dömbekci, H., Erişen, M.A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Altman, I., Taylor, D. A. (1973). *Social penetration: The development of interpersonal relationships*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing*, 25(1), 91-95. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10335256/>
- American Psychological Association. (2023, 20 Ocak). *narrative theory*. <https://dictionary.apa.org/narrative-theory>
- Anderman, E. M., Anderman, L. H. (2009). *Motivating children and adolescents in schools*. Ohio: Prentice Hall.
- Andrus, E. (2021). *Movement at the Piano: Enhancing Engagement During Piano Lessons Through Movement and Storytelling*. Utah State University.
- Apel, W. (1969). *Harvard Dictionary of Music Second Edition, Revised and Enlarged*. Belknap Press.
- Arranz, M. L. (2013). *How Song-writing Contributes to the Treatment of Trauma in a Child Exposed to Gender Violence Against Her Mother*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aalborg University
- Asmus, E. P. (2021). Motivation in Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 16, 1-29. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/31>
- Austin, J. R. (1990). The Relationship of Music Self-Esteem to Degree of Participation in School and Out-of-School Music Activities Among Upper-Elementary Students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31. <http://www.jstor.org/stable/24127467>
- Avşar, M. (2022). *Armoni 2.0 [Tonal armonideki beşli akor dereceleri]*. Pan Yayıncılık: İstanbul

- Baker, F. A. (2015). *Therapeutic Songwriting Developments in Theory, Methods, and Practice*. London: Palgrave MacMillan
- Bao, Y., Gao, M., Luo, D., Zhou, X. (2022). The influence of outdoor play spaces in urban parks on children's social anxiety. *Frontiers in Public Health*, 10, 1-10. <http://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1046399>
- Barten, S.S. (1998) Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32, 89–97. <https://doi.org/10.2307/3333561>
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57(3), 547–579. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb02384.x>
- Bawja., J. K., Kidd, S., Abai, M., Knouzi, I., Couto, S., McKenzie, K. (2020). Trauma-Informed Education-Support Program For Refugee Survivors. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 32 (1), 75-96.
- Berg, K. E., & Latin, R. W. (2008). *Essentials of Research Methods in Health, Physical Education, Exercise Science and Recreation 3rd edition*. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Berlin, R. A., Dworkin, A., Eames, N., Menconi, A., & Perkins, D. F. (2007). *Examples of sports-based youth development programs*. New Directions for Youth Development, 2007(115), 85-106.
- Bettelheim, B. (1977) *The Uses of Enchantment*. New York: Alfred A. Knopf.
- Betzalel, N., & Shechtman, Z. (2010). Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(4), 426-439. <http://doi.org/10.1080/15401383.2010.527816>
- Bočková, M. (2017). *Therapeutic Storytelling as a Tool to Promote Good Behaviour for Children in English Lessons*. [Lisans tezi, Masaryk University]. Masaryk University Information System.
- Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching music to support students: How autonomy-supportive music teachers increase students' well-being. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 97–119. <http://doi.org/10.1177/0022429419897611>
- Branden, N. (1995). *The Six Pillars of Self Esteem*. New York: Bantam Books.
- Brems, C. (1993). *A comprehensive guide to child psychotherapy*. Boston: Allyn&Bacon.
- Brooks, R. (1981). Creative characters: A technique in child therapy. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 18. 131-13.
- Brooks, R. (1985). The beginning sessions of child therapy: Of messages and metaphor. *Psychotherapy*. 22. 761-769.
- Brooks, R. B. (1987). Storytelling and therapeutic process for children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 20. 546-550.
- Brown, E. F. (2015). *A Dictionary for the Modern Conductor*. Londra:Scarecrow Press.

- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem Issues and Answers: A Sourcebook of Current Perspectives* içinde (s.4-9). Hove: Psychology Press.
- Burns, G.W. (2005). *101 Healing Stories for Kids and Teens Using Metaphors in Therapy*. New Jersey: John Wiley&Sons.
- Burrows, L. (2013). Transforming ‘The Red Beast’ Within Through Mindfulness and Therapeutic Storytelling: A Case Study. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23 (2), 172-184. <http://doi.org/10.1017/jgc.2013.17>
- CASEL. (2020, Aralık). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf?_gl=1*1lvoc2v*_ga*OTMyNzI1NjkuMTY3MjY1NzcxMw..*_ga_WV5CMTF83E*MTY3MjY1NzcxMy4xLjEuMTY3MjY1NzkwMS4wLjAuMA..
- Catalano, A. (2008). Making a place for bibliotherapy on the shelves of a curriculum materials center: The case for helping pre-service teachers use developmental bibliotherapy in the classroom. *Education Libraries: Childrens Resources*, 31(1), 17-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ824774>
- Chen, Y. (2017). *The role of narrative in performing Schumann and Chopin’s music*. [Doktora tezi, James Madison University]. JMU Scholarly Commons.
- Clarke, H. A. (1896). *Pronouncing Dictionary of Musical Terms*. Theodore Presser.
- Committee on Assessment in Support of Learning. (2004). *Assessment in support of instruction and learning: Bridging the gap between large-scale and classroom assessment*. Washington: The National Academies Press.
- Cook, J.W., Taylor, L.A., Silverman, P. (2004). The Application of Therapeutic Storytelling Techniques With Preadolescent Children: A Clinical Description With Illustrative Case Study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2, 243-248.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Copeland, W. E., Keeler, G., Angold, A., & Costello, E. J. (2007). Traumatic events and posttraumatic stress in childhood. *Archives of General Psychiatry*, 64(5), 577–84.
- Cornett C.E., Cornett C.F. (1980) *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time*, Bloomington, IN, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Culp, M.E., Salvador, K. (2022). Intersections in Music Education: Implications of Universal Design for Learning, Culturally Responsive Education, and Trauma-Informed Education for P–12 Praxis. *Music Educators Journal*, 108 (3), 19-30. <https://doi.org/10.1177/00274321221087737>
- Curtis, S. L. (1996) *Singing subversion, singing soul : women's voices in feminist music therapy*. [Doktora tezi, Concordia University]. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/210/>

- Darmawan, T. C. (2021). Combination of Storytelling and Music Therapy to Reduce Stress in Children with HIV/AIDS and Discrimination in Surabaya. *Journal of Health Science*, 14(1), 14-20. <https://doi.org/10.33086/JHS.V14.I1.1749>
- Davies, A. (2007). *Storytelling in the Classroom Enhancing Oral and Traditional Skills for Teachers*. Paul Chapman Publishing.
- Davis, N. (2017). *Çocuklar İçin İyileştirici Öyküler*. (Çev. Maral, N.), Nobel Yaşam, No:29. (Orijinal çalışma 1996'da yayımlandı).
- Demirayak, E., Temel, T. (2021). An action research on the use of therapeutic stories as a new method of piano education. *Rast Musicology Journal*, 9(1), 2673-2706. <https://doi.org/10.12975/rastmd.20219112>
- Demoulin, D.F. (1998a). Addressing self-concept and reading needs of elementary children. *Journal of At Risk*, 42, 34-41.
- Demoulin, D.F.(1998b). Reading empowers self-concept. *Kappa Delta Pi Record*, 35, 31-36.
- Demoulin, D.F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Journal of Education*, 120, 14-18.
- Demoulin, D.F. (2000). I like me! enhancing self concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NASP Communiqué*, 27(8), 141-146.
- DePaulo, B. M., Epstein, J. A., & LeMay, C. S. (1990). Responses of the socially anxious to the prospect of interpersonal evaluation. *Journal of Personality*, 58(4), 623–640. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1990.tb00247.x>
- Dongre, N. N. (2018). Development of Life Skills through teaching of Science (Yayın No. 27741202) [Doktora tezi, The Maharaja Sayajirao University Of Baroda]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Dowling, J. (2013). Therapeutic storytelling with children in need. N. Grove, (Ed.), *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs* içinde (s.11-17). Abingdon: Routledge.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school- 99 based universal interventions. *Child Development*, (1), 405. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Early, B. P. (1993). The healing magic of myth: Allegorical tales and the treatment of children of divorce. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 10, 97-106.
- Edwards, S. L., Rapee, R. M., Kennedy, S. J., & Spence, S. H. (2010). The Assessment Of Anxiety Symptoms In Preschool-Aged Children. The Revised Preschool Anxiety Scale. *Journal Of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Eyre, L. (2007). The Marriage of Music and Narrative: Explorations in Art, Therapy, and Research. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 7(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v7i3.549>
- Faber, N., Faber, R. (2012) Piano Adventures. Michigan: Hal Leonard.
- Fatima, M., Niazi, S., Ghayas, S. (2017). Relationship between Self-Esteem and Social Anxiety: Role of Social Connectedness as a Mediator. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(2), 12-17.
- Fox Eades, J. M., Proctor, C. & Ashley, M. (2013). Happiness in the classroom. In S. A. David, I. Boniwell & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 579–591). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fraser, A. (2003). *The Craft of Piano Playing: A New Approach to Piano Technique*. Maryland: Scarecrow Press, Inc.
- Gardner, R. A. (1970). The mutual storytelling technique: Use in the treatment of a child with post-traumatic neurosis. *American Journal of Psychotherapy*. 24, 419-439.
- Gardner, R. A. (1972). The mutual storytelling technique in the treatment of anger inhibition problems. *International Journal of Child Psychotherapy*. 1, 34-64.
- Gardner, R. A. (1974). The mutual storytelling technique in the treatment of psychogenic problems secondary to minimal brain dysfunction. *Journal of Learning Disabilities*. 7, 14-22.
- Gardner, R. A. (1993). *Storytelling in psychotherapy with children*. New Jersey: Jason Aronson.
- Gaucher, D., Wood, J. V., Stinson, D. A., Forest, A. L., Holmes, J. G., & Logel, C. (2012). Perceived regard explains self-esteem differences in expressivity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1144–1156. <http://doi.org/10.1177/0146167212445790>
- Gay, L. R., Mills, G. E., Airasian, P. W. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Graham, S. M., Huang, J. Y., Clark, M. S., & Helgeson, V. S. (2008). The positives of negative emotions: Willingness to express negative emotions promotes relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 394-406.
- Graham-Bermann, S.A., Howell, K.H., Miller, L.E., Kwek, J., Lilly, M.M. (2010). Traumatic Events and Maternal Education as Predictors of Verbal Ability for Preschool Children Exposed to Intimate Partner Violence (IPV). *J Fam Viol*, 25, 383-392. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9299-3>
- Gross, J. J., & John, O. P. (1997). Revealing feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 435-448.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>

- Güler, M. (2016). *Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocukları İçin Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Hakomäki, H. (2009). Storycomposing: An Interactive and Creative Way to Express One's Own Musical Inventions. W.C. Turgeon, (Ed.), *Creativity and the Child: Interdisciplinary Perspectives* içinde (s. 147–156). Inter-Disciplinary Press: Oxford, United Kingdom.
- Hakomäki, H. (2012). Storycomposing in music therapy. A collaborative experiment with a young co-researcher. G. Trondalen ve K. Stensæth (Ed.), *Barn, musikk, helse* içinde (s. 147–171). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Hakomäki, H. (2013). Storycomposing as a path to a child's inner world. *A collaborative music therapy experiment with a child co-researcher*. [Doktora Tezi, University of Jyväskylä]. Jyväskylä Studies in Humanities 204. DOI: 10.13140/RG.2.2.13856.58884
- Hamarta, E., Demirbaş, E. (2009). Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 239-247.
- Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352–1363.
- Harris, T.L., Hodges, R.E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hastings, C. Y. (2006). *The Performer's Role: Storytelling in Ballades of Chopin and Brahms*. (Yayın no. 3208463) [Doktora tezi, University of Michigan]. ProQuest Information and Learning Company.
- Hayenga, A.O., Corpus, J.H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34(4), 371-383. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9181-x>
- Hendricks, K. S., Smith, T. D., & Stanuch, J. (2014). Creating safe spaces for music learning. *Music Educators Journal*, 101(1), 35–40. <http://doi.org/10.1177/0027432114540337>
- Henter, R., Chifor, G. (2015). Developing Preschool Children's Socio-Emotional Abilities through Therapeutic Stories. *Journal Plus Education*, 12, 195-200.
- Hess, J. (2021). When Narrative is Impossible: Difficult Knowledge, Storytelling, and Ethical Practice in Narrative Research and Pedagogy in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 20(4), 79-113. <http://doi.org/10.22176/act20.3.79>
- Hoy, A. W. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. (Çev., D. Özen), Kaknüs Yayınları. (Orijinal çalışma 2010'da yayımlandı).
- Iancu, I., Bodner, E., Ben-Zion, I. Z. (2015). Self esteem, dependency, self-efficacy and self-criticism in social anxiety disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 58, 165-171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.11.018>

- Isen, A. M., Reeve, J. (2005). The Influence of Positive Affect on Intrinsic and Extrinsic Motivation: Facilitating Enjoyment of Play, Responsible Work Behavior, and Self-Control. *Motivation and Emotion*, 29(4), 297-325. DOI: 10.1007/s11031-006-9019-8
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal*, 99, 68-74.
- Jennings, S. (2013). Healing Stories with Children at Risk The StoryBuilding approach. Grove, N. (Ed.) *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs* içinde (s.11-17). Abingdon: Routledge.
- John, J. (2010). Impact of the Life Skills Development Programme on the Behavioural Aspects of Children in Need of Care and Protection. *Loyola Journal of Social Sciences*, 23 (2),177-194. <http://ssrn.com/abstract=1538803>
- Johnson, C. E., Wan, G., Templeton, R. A., Graham, L. P., & Sattler, J. L. (2000). "Booking it" to peace: *Bibliotherapy guidelines for teachers*. ERIC Clearinghouse on Bibliotherapy. <https://eric.ed.gov/?id=ED451622>
- Jones, C., Baker, F. A., & Day, T. (2004). From healing rituals to music therapy: Bridging the cultural divide between therapist and young Sudanese refugees. *Arts in Psychotherapy*, 31, 89–100.
- Karppinen, S, Poutiainen, A., Kairavuori, S., Rusanen, S., & Komulainen, K. (2018). ImproStory: Social improvisation and storytelling in arts and skills subjects. *International Journal of Education & the Arts*, 19(9). <https://doi.org/10.18113/P8ijea1909>
- Kataoka, S. H., Stein, B. D., Jaycox, L.H., Wong, M., Escudero P., Tu, W., Zaragoza, C., Fink, A. (2003). A School-Based Mental Health Program for Traumatized Latino Immigrant Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 311-318. <https://doi.org/10.1097/00004583-200303000-00011>
- Khera, S., & Khosla, S. (2012). A Study of Core Life Skills of Adolescents in Relation to their Self Concept Developed through YUVA School Life Skill Programme. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 11(1), 115-125. https://www.academia.edu/24935643/A_STUDY_OF_CORE_LIFE_SKILLS_OF_ADOLESCENTS_IN_RELATION_TO_THEIR_SELF_CONCEPT_DEVELOPED_THROUGH_YUVA_SCHOOL_LIFE_SKILL_PROGRAMME
- Kim, H. S., Ko, D. (2007). Culture and self-expression. C. Sedikides & S. J. Spencer (Eds.), *The self* içinde (pp. 325–342). New York: Psychology Press.
- Kornberger, H. (2006). *Story medicine*. WA: Integral Arts Centre Press.
- Kostka, S., Payne D., Almen, B. (2018). *Tonal Harmony With an Introduction to Post-Tonal Music*. New York: McGraw-Hill Education
- Koyuncu, A. (2012). Sosyal Fobi. İstanbul: Liman Yayınları.
- Lankton, C. H., Lankton, S. R. (1989). *Tales of Enchantment Goal-Oriented Metaphors for Adults and Children in Therapy*. United States: BRUNNER/MAZEL

- Lankton, S. R. (2002). Foreword. In R. Battino (Ed.), *Metaphoria: Metaphor and guided metaphor for psychotherapy and healing* (s. v–xv). Williston, VT: Crown House.
- Laurenceau, J., Barrett, L. F., & Pietromonaco, P. R. (1998). Intimacy as an interpersonal process: The importance of selfdisclosure, partner disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1238-1251. <http://doi.org/10.1037//0022-3514.74.5.1238>
- Lawson, D. M. (1987). Using Therapeutic Stories in the Counseling Process. *Elementary School Guidance & Counseling*, 22(2), 134-142. <https://www.jstor.org/stable/42868808>
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical Research: Planning and Design 8th edition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Ledger, A. (2021). Song parody for adolescents with cancer. *The Australian Journal of Music Therapy*, 12, 21-28.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Liu, X. (2017). Exploring the Value of Culturally Adapted Therapeutic Stories as a Tool for Intervention in Chinese Primary Schools. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Sheffield.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* içinde (s. 76–93). New York, NY: Teachers College Press.
- Løvoll, H. S., Røysamb, E., Vittersø, J. (2017). Experiences matter: Positive emotions facilitate intrinsic motivation. *Cogent Psychology*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1340083>
- Lune, H., Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. England: Pearson Education Limited.
- Maich, K., & Kean, S. (2004). Read two books and write me in the morning! bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ966510>
- Margulis, E. H., Wong, P. C. M., Simchy-Gross, R., McAuley, D. (2019). What the music said: narrative listening across cultures. *Palgrave Communications*, 5 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0363-1>
- Maus, F. E. (1991). Music As Narrative. *Indiana Theory Review*, 12, 1-34. <https://www.jstor.org/stable/24045349>
- Merriam-Webster. (2023, 7 Şubat). Social anxiety. <https://www.merriam-webster.com/medical/social%20anxiety>

- Mihić, S. S., Maich, K., Belcher, C., Perrow, S., Barišić, A., Ramić, N. N. (2017). The Role of Bibliotherapy and Therapeutic Storytelling in Creating Inclusive Classroom Communities. C. M. Curran ve A. J. Petersen (Ed.), *Handbook of Research on Classroom Diversity and Inclusive Education Practice* içinde (s.375-398). United States: IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-5225-2520-2.ch016>
- Miller, S. S. (2015). *The Social Network: Narrative Theory as a Vehicle for Musical Performance*. [Doktora tezi, University of Kansas]. KU ScholarWorks. <http://hdl.handle.net/1808/19438>
- Mitchell, E. (2016). Therapeutic Music Education: An Emerging Model Linking Philosophies and Experiences of Music Education With Music Therapy. *Canadian Journal Of Music Therapy*, 22(1), 19-41.
- Morgan, C. T., King, R. A., Weisz, J. R., Schopler, J. (1993). *Introduction to Psychology Seventh Edition*. New Delhi: McGraw Hill Education
- Murad, O. S. (2020). Social Anxiety in Relation to Self-Esteem among University Students in Jordan. *International Education Studies*, 13(2), 96-103. <http://doi.org/10.5539/ies.v13n2p96>
- Murphy, H., Roopchand, N. (2003). Intrinsic Motivation and Self-esteem in Traditional and Mature Students at a Post-1992 University in the North-east of England. *Educational Studies*, 29, 243-259. <https://doi.org/10.1080/03055690303278>
- Myers C.D. (2012) *Bibliotherapy for adopted children: A path way to healthier adoptive identity and self esteem* (Yayın no. 1510671) [Yüksek lisans tezi, Prescott College]. ProQuest Dissertations Publishing.
- National Child Traumatic Stress Network Schools Committee. (2008). Child trauma toolkit for educators. National Center for Child Traumatic Stress. <https://www.nctsn.org/resources/child-trauma-toolkit-educators>
- Nattiez, J., Ellis, K. (1990). “Can One Speak of Narrativity in Music?” *Journal of the Royal Musical Association*, 115(2), 240-257. <https://www.jstor.org/stable/766438>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okan, H., Eryek, F. S. (2022). Müzik ve Piyano Eğitiminde Bibliyoterapiye İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 92, 105-120. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1165582>
- Oldfield, A., & Franke, C. (2005). Improvised songs and stories in music therapy diagnostic assessments at a unit for child and family psychiatry: A music therapist’s and a psychotherapist’s perspective. F. A. Baker ve T. Wigram (Ed.), *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and student* içinde (s. 25–46). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s16m

- Palaigeorgiou, G., Pouloulis, C. (2018). Orchestrating tangible music interfaces for in-classroom music learning through a fairy tale: The case of ImproviSchool. *Education and Information Technologies*, 23(1), 373-392.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 110, 83-88.
- Park, L. E., Maner, J. K. (2009). Does self-threat promote social connection? The role of self-esteem and contingencies of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 203-217. <http://doi.org/10.1037/a0013933>
- Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 239–245. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.2.239>
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J., & Saint Gilles, M. P. (2016). School related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7–43. <http://doi.org/10.1007/s12310-016-9175-2>
- Pernicano, P. (2014). *Using Trauma-Focused Therapy Stories*. Hove: Routledge.
- Perrow, S. (2008). *Healing Stories for Challenging Behaviour*. Gloucestershire, UK: Hawthorn Press.
- Pickering, J., Attridge, S. (1990). Viewpoints: Metaphor and Monsters: Children's Storytelling. *Research in the Teaching of English*, 24(4), 415-440.
- Pope, M. T. (2021). *A Narrative Approach to the Barcarolles for Solo Piano by Gabriel Fauré (1845-1924)*. [Doktora tezi, Western University]. Electronic Thesis and Dissertation Repository. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/8197>
- Porche, M. V., Costello, D. M., & Rosen-Reynoso, M. (2016). Adverse family experiences, child mental health, and educational outcomes for a national sample of students. *School Mental Health*, 8(1), 44–60. <http://doi.org/10.1007/s12310-016-9174-3>
- Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires. *Review of General Psychology*, 8(3), 179-193. DOI: 10.1037/1089-2680.8.3.179
- Reitman, A. D. (2011). *Songs in group psychotherapy for chemical dependence*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Reno, R. R., & Kenny, D. A. (1992). Effects of self-consciousness and social anxiety on self-disclosure among unacquainted individuals: an application of the social relations model. *Journal of Personality*, 60(1), 79–94. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00266.x>
- Rosenberg M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rowland, G. E. (2002). *Every Child Needs Self Esteem: Creative Drama Builds Self Confidence through Self Expression*. (Yayın no. 3040782) [Doktora tezi, The Union Institute]. ProQuest Information and Learning.

- Ryals, L.A. (2022). *A Case Study Of One Trauma-Informed Music Education Program* (Yayın no.29064164) [Doktora tezi, Temple University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Schimmel, J., Arndt, J., Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (2001). Being accepted for who we are: Evidence that social validation of core self-attributes reduces defensiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 35-52. DOI: 10.1037//0022-3514.80.1.35
- Shrodes, C. (1949). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of California, Berkeley.
- Smith, A.G. (1989). Will the real bibliotherapist please stand up? *Journal of Youth Services in Libraries*, 2, 241-249.
- Snyder, C. R., McDermott, D., Cook, W., & Rapoff, M. A. (1997). *Hope for the journey: Helping children through good times and bad*. United States: Westview Press.
- Sprecher, S. (1987). The Effects of Self-disclosure Given and Received on Affection for an Intimate Partner and Stability of the Relationship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4(2), 115-127. <https://doi.org/10.1177/026540758704200>
- Stahl, N. A., King, J. R. (2020). Expanding Approaches for Research: Understanding and Using Trustworthiness in Qualitative Research. *Journal of Developmental Education*, 44(1), 26-28.
- Stephan, S. H., Sugai, G., Lever, N., & Connors, E. (2015). Strategies for integrating mental health into schools via a multitiered system of support. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(2), 211-231. <http://doi.org/10.1016/j.chc.2014.12.002>
- StGeorge, J., Holbrook, A., Cantwell, R. (2014). Affinity for music: A study of the role of emotion in musical instrument learning. *International Journal of Music Education*, 32(3), 264-277. <http://doi.org/10.1177/0255761413491178>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014) *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Sun, J.C., Syu, Y., Lin, Y. (2017). Effects of conformity and learning anxiety on intrinsic and extrinsic motivation: the case of Facebook course groups. *Universal Access in the Information Society*, 16, 273-288. <https://doi.org/10.1007/s10209-016-0456-1>
- Sunderland M. (1993). *Draw on Your Emotions*, Speechmark, Milton Keynes.
- Sunderland, M. (2017). *Using Story Telling as a Therapeutic Tool with Children*. Abingdon: Routledge.
- Tait, M. (1992) Teaching strategies and styles. R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* içinde (s. 525-534). New York: Schirmer.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Tofaha, J.A. (2012). The Effect of Bibliotherapy Intervention Program on Self Esteem of Gifted Primary School Children. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 1(1), 63-70. <https://journals.lapub.co.uk/index.php/perr/article/view/89>
- Turaşlı, N. K. (2014). Validity and reliability of the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research*, 55, 55-72. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.4>
- Türkili, E. (2021). *First Steps of a Little Artist*. İstanbul: Notacini Yayınları.
- 2023 Encyclopædia Britannica, Inc. (2023, 2 Ocak). therapeutic. <https://www.britannica.com/dictionary/therapeutic>
- Varner, E. (2020). General music learning is also social and emotional learning. *General Music Today*, 33(2), 74–78. <http://doi.org/10.1177/1048371319891421>
- Viau, R. (2015). Okulda motivasyon (Çev., Y. Budak). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011’de yayımlandı).
- Vold, J.N. (1986). *A study of musical problem solving behavior in kindergarten children and a comparison with other aspects of creative behavior* [Doktora tezi, University of Alabama]. Dissertation Abstracts International.
- Waters, T. (2004) *Therapeutic Storywriting: A Practical Guide to Developing Emotional Literacy in Primary Schools*. London: David Fulton
- Waters, T. (2008). The Use of Therapeutic Storywriting Groups to Support Pupils with Emotional Difficulties. *British Journal of Learning Support*, 23(4), 187-192. <https://eric.ed.gov/?id=EJ817662>
- Waters, T. (2010). *The Use of Therapeutic Storywriting to Support Pupils with Behavioural, Emotional and Social Difficulties*. [Doktora tezi, University of Southampton]. <https://eprints.chi.ac.uk/id/eprint/786/1/TrishaWatersPhDThesis2010TheUseOfTherapeuticStorywritingtoSupportPupilsWithBESDs-1.pdf>
- Webster, P.R. (1987). Refinement of a measure of creative thinking in music. C.K. Madsen & C.A. Prickett. (Ed). *Applications of research in music behavior* içinde. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
- Weissberg, R. P. (2015). Education to promote all students’ social, emotional, and academic competence. In M. J. Feuer, A. I. Berman, & R. C. Atkinson (Eds.), *Past as prologue: The National Academy of Education at 50. Members reflect* (pp. 185–210). Washington, DC: National Academy of Education.
- Woody, R. H. (2002). Emotion, Imagery and Metaphor in the Acquisition of Musical Performance Skill. *Music Education Research*, 4 (2), 213-224. <http://doi.org/10.1080/1461380022000011920>
- World Health Organization. (1997). *Life Skills Education For Children and Adolescents in Schools*. Programme on Mental Health World Health Organization.
- Yılmaz, K. (2022). Terapötik Hikaye Kullanımının Çocukların Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Etkisi. [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.

- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods Sixth Edition*. California: SAGE Publications.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Ed). *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (s. 376–395). New York: Oxford University Press.



Ek 2. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Kullanım İzni



merve güler

Alıcı: ben

26 Nis 2022 17:40



İyi çalışmalar

Gönderen: Ece Demirayak

Gönderildi: 26 Şubat 2022 Cumartesi 22:25

Kime:

Konu: Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocukları İçin Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Kullanım İzni

Değerli hocam,

Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda izniniz doğrultusunda Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocukları İçin Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. İzniniz olursa, izin verdiğiniz belirten ifadenizi, ölçeğin özgün formunu ve yönergesini e-posta ile gönderebilir misiniz?

Sevgiler,

Ece Demirayak

[İleti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)



Ek 3. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni



Ece Demirayak

Alıcı:

26 Şub 2022 Cmt 21:22



Değerli hocam,

Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda izniniz doğrultusunda Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. İzniniz olursa, izin verdiğiniz beliren ifadenizi, ölçeğin özgün formunu ve yönergesini e-posta ile gönderebilir misiniz?

Sevgiler,

Ece Demirayak



Nln Kuru

Alıcı:

4 Mar 2022 Cum 23:23



Merhaba Ece,

Ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Öncesinde iki saatlik bir eğitim almanız gerekmektedir. Bununla ilgili olarak [redacted] numaralı telefonda Nihal h'n a ulaşarak bilgi alabilirsiniz (kendisini de maile ekledim).

Başarılar dilerim

Doç.Dr.Nalan Kuru

Doç.Dr. Nalan Kuru

Ek 4. Araştırmacının Terapötik Hikaye Anlatımı Eğitim Sertifikası

