

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**YARATICI DANS ETKİNLİKLERİNİN MOTİVASYON,
ÖZGÜVEN, ÖZYETERLİK VE DANS PERFORMANSI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

BANU ÖZEVİN TOKİAN

**İzmir
2008**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**YARATICI DANS ETKİNLİKLERİNİN MOTİVASYON,
ÖZGÜVEN, ÖZYETERLİK VE DANS PERFORMANSI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

BANU ÖZEVİN TOKİAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN

**İzmir
2008**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..../..../2008

Banu ÖZEVİN TOKİNAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

**İşbu alışma, j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
M¼zik Öğretmenliği DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.**

Başkan (Danışman)

¼ye

¼ye

¼ye

¼ye

Onay

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu
onaylarım.**

.../.../2008

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No :.....

Konu Kodu :.....

Üniv. Kodu:.....

Tez Yazarının

Soyadı : ÖZEVİN TOKİAN

Adı : BANU

Tezin Türkçe Adı : Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven,
Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Effects of Creative Dancing Activities on
Motivation, Self-Esteem, Self-Efficacy and Dancing Performance

Tezin yapıldığı

Üniversite : DOKUZ EYLÜL Enstitü : EĞİTİM BİLİMLERİ Yıl : 2008

Diğer Kuruluşlar :

Tezin Türü :

1-Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

2-Doktora (X)

Sayfa Sayısı: 154

3-Sanatta Yeterlilik

Referans Sayısı: 93

Tez Danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Sermin

Soyadı: BİLEN

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1- Yaratıcı Dans

2- Motivasyon

3- Özgüven

4- Özyeterlik

5- “Oyun, Dans ve Müzik” Dersi

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1- Creative Dance

2- Motivation

3- Self-esteem

4- Self-efficacy

5- “Play, Game and Music” Course

1- Tezimin fotokopi yapılmasına izin veriyorum.

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir. (x)

İmza:

TEŞEKKÜR

Öğretmenim, öğrencim, arkadaşım, psikologum, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen'e bana kazandırdıkları için, hiçbir konuda yardımını esirgemeyen arkadaşım Öğr. Gör. Dr. Esin Uçal Canakay'a katkıları için, Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a istatistiki işlemlerdeki yardımları için, Müzik Eğitimi ve Okulöncesi Eğitimi yaratıcı dans öğrencilerine derslerimizi çok zevkli hale getirdikleri için ve aileme sabırları için çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa Numarası
Yemin Metni	i
Tutanak	ii
Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Ekler	ix
Tablo Listesi	x
Şekil Listesi	xii
Özet	xiii
Abstract	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
İletişim ve İnsan	1
Dans Nedir?	10
Yaratıcı Dans	13
Dans Öğeleri	16
Beden	18
Mekan	19
Zaman	20
Hareket Kalitesi	21
İlişki	22
Motivasyon	32
Davranışçı Kuram	35
Bilişsel Kuram	36
Hümanistik Kuram	38
Kendini Motive Ederek Öğrenme Döngüsü	41
Sosyal Öğrenme Kuramı	43

Beklenti-Değer Kuramı	44
Yeterlik ve Başarı Motivasyonu	44
Özyeterlik	48
Özgüven	52
Araştırmanın Amacı ve Önemi	56
Problem Cümlesi	58
Alt Problemler	59
Denenceler	59
Sayıtlar	60
Sınırlılıklar	61
Tanımlar	61
Kısaltmalar	61
BÖLÜM II	62
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	62
Yaratıcı Dans ile İlgili Araştırmalar	62
Motivasyon ile İlgili Araştırmalar	64
Özgüven ve Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar	68
BÖLÜM III	75
YÖNTEM	75
Araştırma Modeli	75
Denekler	78
Denel İşlemler	79
14 Haftalık Deney Süreci	80
Veri Toplama Araçları	94
Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği	94
Özgüven Değerlendirme Formu	96
Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formu	97
Dans Performans Testi	101
Veri Çözümleme Teknikleri	103

BÖLÜM IV	104
BULGULAR VE YORUMLAR	104
Denece 1: Oyun, Dans Ve Müzik Dersindeki Yaratıcı Dans Etkinlikleri Müzik Öğretmeni Adaylarının Derse İlişkin Motivasyonlarını Süreç Sonunda Başlangıca Göre Anlamli Düzeyde Artırır.	104
Denece 2: Oyun, Dans Ve Müzik Dersindeki Yaratıcı Dans Etkinlikleri Müzik Öğretmeni Adaylarının Özgüvenlerini Süreç Sonunda Başlangıca Göre Anlamli Düzeyde Artırır.	106
Denece 3: Oyun, Dans Ve Müzik Dersindeki Yaratıcı Dans Etkinlikleri Müzik Öğretmeni Adaylarının Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Düzeylerini Süreç Sonunda Başlangıca Göre Anlamli Düzeyde Artırır.	109
Denece 4: Oyun, Dans Ve Müzik Dersindeki Yaratıcı Dans Etkinlikleri Müzik Öğretmeni Adaylarının Dans Performanslarını Süreç Sonunda Başlangıca Göre Anlamli Düzeyde Artırır.	111
Denece 5: Yaratıcı Dans Etkinlikleri Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Denel İşlemlerin Başlangıcındaki “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyonlarını Denel İşlemlerin Sonunda Anlamli Düzeyde Artırır.	114
Denece 6: Yaratıcı Dans Etkinlikleri Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Özgüvenlerini Anlamli Düzeyde Artırır.	115
Denece 7: Yaratıcı Dans Etkinlikleri Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Denel İşlemlerin Başlangıcındaki Beden Dili Ve Dansa Yönelik Özyeterliklerini Denel İşlemlerin Sonunda Anlamli Düzeyde Artırır.	118
Denece 8: Yaratıcı Dans Etkinlikleri Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Dans Performanslarını Anlamli Düzeyde Artırır.	119

BÖLÜM V	122
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	122
Sonuçlar	122
Tartışma	123
Öneriler	126
KAYNAKÇA	129
İNTERNET KAYNAKÇASI	138

EKLER

EK 1: Heykel Resmi Örneği	139
EK 2: Trisha Brown'un Kúp Çalışması	140
EK 3: Miro'nun "Harlequin's Carnival" Adlı Resmi	141
EK 4: Diagram Örneği	142
EK 5: Yaratıcı Dans Gösterileri Davetiyesi ve Programı	143
EK 6: Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği	145
EK 7: Özgüven Değerlendirme Formu	147
EK 8: Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formu	149
EK 9: Dans Performans Testi	151
EK 10: Öğrencilerin Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Görüşlerinden Örnekler	153
EK 11: Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Üzerine Yazılmış Bir Öğrenci Görüşü	154

TABLO LİSTESİ

	Sayfa Numarası
Tablo 1. Müzik Eğitimi Deney Grubu Araştırma Modeli	77
Tablo 2. Okulöncesi Eğitimi Grubu Araştırma Modeli	78
Tablo 3. Özgüven Değerlendirme Formundaki Maddelerin Madde-Test Korelasyonu Sonuçları	96
Tablo 4. Özgüven Değerlendirme Formundaki Maddelerin Birinci Faktördeki Yük Değerleri	97
Tablo 5. Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formundaki Maddelerin Madde-test Korelasyonu Sonuçları	99
Tablo 6. Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formundaki Maddelerin Birinci Faktördeki Yük Değerleri	100
Tablo 7. Gözlemcilerin Dans Performans Testi Puanları Arasındaki Uyumluluk Karşılaştırması	102
Tablo 8. Müzik Öğretmeni Adaylarının Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyonlarının Süreç İçindeki Değişimi	104
Tablo 9. Müzik Öğretmeni Adaylarının Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı	105
Tablo 10. Müzik Öğretmeni Adaylarının Özgüven Düzeylerinin Süreç İçindeki Değişimi	107
Tablo 11. Müzik Öğretmeni Adaylarının Özgüven Düzeyi Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı	107
Tablo 12. Müzik Öğretmeni Adaylarının Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin Süreç İçindeki Değişimi	109
Tablo 13. Müzik Öğretmeni Adaylarının Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Düzey Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı	110
Tablo 14. Müzik Öğretmeni Adaylarının Dans Performans Düzeylerinin Süreç İçindeki Değişimi	112
Tablo 15. Müzik Öğretmeni Adaylarının Dans Performansı Düzey Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı	113

Tablo 16. Okulöncesi Deney Grubunun Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeğinin Öntest Ve Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması	115
Tablo 17. Okulöncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Özgüven Öntest Sonuçları Karşılaştırması	116
Tablo 18. Deney Grubunun Özgüven Değerlendirme Formunun Öntest ve Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması	116
Tablo 19. Kontrol Grubunun Özgüven Değerlendirme Formunun Öntest ve Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması	117
Tablo 20. Okulöncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Özgüven Sontest Sonuçları Karşılaştırması	117
Tablo 21. Deney Grubunun Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Ölçeği Öntest ve Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması	118
Tablo 22. Okulöncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Dans Performansı Öntest Sonuçları Karşılaştırması	119
Tablo 23. Deney Grubunun Dans Performans Testi Öntest ve Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması	120
Tablo 24. Kontrol Grubunun Dans Performans Testi Öntest ve Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması	120
Tablo 25. Okulöncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Dans Performans Sontest Sonuçları Karşılaştırması	121

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa Numarası
Şekil 1. İletişim Süreci	2
Şekil 2. Sözsüz İletişim Kanalları	7
Şekil 3. Yaratıcı Dans ve Profesyonel Dans Karşılaştırması	14
Şekil 4. Geleneksel Dans Öğeleri	16
Şekil 5. Laban'ın Dans Öğeleri	17
Şekil 6. Dansın Öğeleri	18
Şekil 7. Doğaçlama Sırasında Dış Dünyadan İç Dünyaya Doğru Yönelen Akış	24
Şekil 8. Doğaçlama Sırasında İç Dünyadan Dış Dünyaya Doğru Yönelen Akış	25
Şekil 9. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	39
Şekil 10. Kendini Motive Ederek Öğrenme Döngüsü	42
Şekil 11. Motivasyonu Açıklayan Temel Kuramlar	47
Şekil 12. Özyeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri	50
Şekil 13. Motivasyonel Faktörler ve Özyeterlik Arasındaki İlişki	52
Şekil 14. Düşük Özgüven ve Olumsuz Davranışların Etkileşimi	54
Şekil 15. Müzik Öğretmeni Adaylarının Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı	106
Şekil 16. Müzik Öğretmeni Adaylarının Özgüven Düzeyi Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı	108
Şekil 17. Müzik Öğretmeni Adaylarının Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Düzey Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı	111
Şekil 18. Müzik Öğretmeni Adaylarının Dans Performansı Düzey Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı	114

ÖZET

Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri

Bu araştırma, “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde yapılan yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri ve İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitelikleri birbirinden farklı iki grup bulunduğu için iki farklı araştırma modeli kullanılmıştır. Denek gruplarının ilkini oluşturan Müzik Eğitimi Deney Grubunda zaman dizisi modeli kullanılmıştır. Okulöncesi Eğitimi Grubunda ise öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Okulöncesi Eğitimi Deney Grubunda yaratıcı dans etkinlikleri yapılırken, kontrol grubunda yapılmamıştır.

Araştırmanın verileri Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği, Özgüven Değerlendirme Formu, Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Formu ve Dans Performans Testi ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonları, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Okulöncesi Eğitimi Deney Grubunda yaratıcı dans etkinliklerinin derse ilişkin motivasyon ile beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri üzerinde başlangıca göre anlamlı ve olumlu artış olduğu saptanmıştır. Deney grubunun dans Performansı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artarken, özgüven artışı anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

ABSTRACT

The Effects of Creative Dancing Activities on Motivation, Self-Esteem, Self-Efficacy and Dancing Performance

This research has been realised in order to study the effects of the creative dancing activities performed in the “Play, Dance and Music” course on motivation, self-esteem, body language- and dance-related self-efficacy and dancing performance.

The study has been carried out in the 2007-2008 education year on the fourth-year Music Education Major students in the Department of Education of Fine Arts and fourth-year Pre-School Major students in the Department of Elementary School Education in Dokuz Eylül University, Buca School of Education. Due to the presence of two different and dissimilar groups, two different research models have been utilised in the research. In the first one of the experiment groups, namely the Music Education Experiment Group, the time-series model has been utilised, whereas in the Pre-School Education Group pretest-posttest model with control group has been applied, where creative dancing activities have been performed in the experiment group only and not in the control group.

The research data have been collected via the Play, Dance and Music Course Motivation Scale, the Self-Esteem Evaluation Questionnaire, the Body Language- and Dance-Related Self-Efficacy Questionnaire and the Dancing Performance Test.

The results of the research have shown that creative dancing activities have a meaningful effect on the Play, Dance and Music course motivation, self-esteem, body language- and dance-related self-efficacy and dancing performance of prospect music teachers. In the Pre-School Education Experiment Group, the creative dancing activities have been found to create a meaningful and positive increase on the course

motivation and body language- and dance-related self-efficacy in comparison to the initial state. Whereas the dancing performance of the experiment group has increased meaningfully as compared to the control group, no meaningful increase in self-esteem has been observed.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmektedir.

Problem Durumu

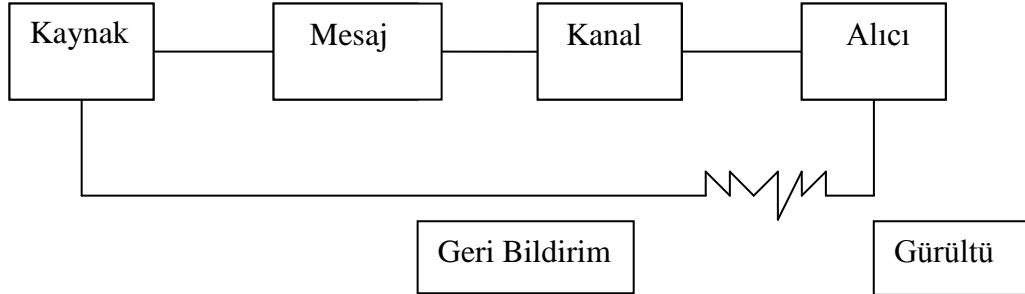
İletişim ve İnsan

Anlaşılır olan mesajların alınması ve yollanması olarak tanımlayabileceğimiz iletişim, insanın toplumsallaşmasının ürünüdür. Latince “ortak” anlamına gelen *communis* kelimesinden türetilmiş olan *communication* kelimesinin karşılığı olarak kullanılan iletişim, insanın varolma ve varlığını sürdürme biçiminin bir ürünü olarak değerlendirilebilmektedir (Gürel, 2003:1).

İletişim aslında hem kişisel, hem de toplumsal bir süreçtir. Bir başka deyişle, iletişim, iki kişiyi ilişki içine sokan psikososyal bir süreçtir (Cüceloğlu , 2002 :13). Nitelikleri ne olursa olsun, iki sistem arasındaki bilgi alışverişini “iletişim” kabul edebiliriz (Dökmen, 2008: 19).

İletişimin meydana gelebilmesi için kaynak, alıcı, iletilen mesaj ve mesajın iletiildiği bir kanal bulunmalıdır. Bu süreç şöyle gösterilebilir:

Şekil 1
İletişim Süreci



(Gürel,2003 :5)

Kaynak, mesajın oluştuğu yerdir. Mesaj, kanal yoluyla alıcıya ulaşır. Eğer, kaynaktan çıkan mesaj ile alıcıya ulaşan mesaj arasında farklılık varsa, farklılığı yaratan bu faktöre gürültü denmektedir.

İletişimi farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Yaygın olarak kullanılan sınıflandırmalardan biri iletişimi dört grupta inceler:

- 1- Kişi-içi iletişim
- 2- Kişilerarası iletişim
- 3- Örgüt-içi iletişim
- 4- Kitle iletişimi

Dökmen'e göre kaynağını ve hedefini (alıcısını) insanların oluşturduğu iletişim türü, kişilerarası iletişimdir (Dökmen, 2008:23). Tubbs ve Moss, bir iletişimin kişilerarası iletişim sayılabilmesi için üç ölçütün gerekli olduğunu belirtmişlerdir:

- 1- Kişilerarası iletişime katılanlar, belli bir yakınlık içinde yüzyüze olmalıdır,
- 2- Katılımcılar arasında tek yönlü değil karşılıklı mesaj alışverişi olmalıdır,
- 3- Söz konusu mesajlar sözlü ve sözsüz nitelikte olmalıdır (Tubbs & Moss, 1974; Dökmen, 2008: 24).

Kişilerarası iletişim farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Ancak bu konuda yaygın görüş bu iletişim tipinin sözlü ve sözsüz iletişim olarak ikiye ayrılması yönündedir.

Sözlü iletişim: Konuşma dili olarak da adlandırılan sözlü iletişim adından da anlaşılacağı gibi sözle gerçekleştirilen iletişim türüdür. Sözlü iletişim, en etkili iletişim türü olarak kabul edilmektedir. Dille kurulan bu iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemlidir.

Sözsüz iletişim: Sözlü ve yazılı sözcüklerin dışında kalan ve beden hareketlerini, görünüş özelliklerini, ses özelliklerini, mekan ve uzaklık kullanımı içeren tüm dış uyaranlardır (Berko et al.,1992 : 174). Burgoon sözsüz iletişimi şöyle tanımlamaktadır: “Toplumsal olarak paylaşılan anlamları olan, kasıtlı olarak yollanan veya kasıtlı olarak yorumlanan, bilinçli olarak gönderilen veya alınan ve alıcıdan geribildirim olasılığına sahip olan insanın kullandığı sözcükler dışındaki tüm eylemleri ve özellikleridir” (Burgoon : 1989; Caputo et al., 1994 : 149).

Her insan bilinçli veya bilinçsiz sözsüz davranışlar meydana getirir. Eğer alıcı bunları alır ve yorumlarsa o zaman sözsüz iletişim meydana gelir. Sözsüz iletişimde insanların ne söylediği değil “ne yaptığı” önemlidir.

Günlük iletişimimizin büyük bir bölümü sözsüz iletişim yoluyla sağlanmaktadır. Bu konuda kaynaklarda farklı oranlara rastlanmaktadır. Blom ve Chaplin’e göre günlük iletişimimizin %70’inin sözel olmayan düzeyde gerçekleştiği tahmin edilmektedir (Blom & Chaplin, 1989 : 6). Psikolog Albert Mehriban bu oranı %65 olarak bildirmektedir (Caputo et al., 1994 : 151). Başka bir kaynakta bildirildiğine göre bir mesajın etkisi %7 oranında sözlü, %38 oranında vokal ve %55 oranında sözsüzdür (Berko et al., 1992 : 175). Oranlar farklı da olsa sözsüz iletişimin günlük yaşantımızda ne kadar önemli bir yer oluşturduğu göze çarpmaktadır.

Sözsüz iletişimin iki temel kaynağı bulunmaktadır. Bunlar doğuştan gelen nörolojik programlar ve bir kültür, sosyal sınıf veya aileye özgü davranışlardır.

Doğuştan gelen nörolojik programlar: Bunlar uyaran adını verdiğimiz otomatik sözsüz tepkilerdir. Yüksek bir ses duyduğumuzda veya yüzümüze doğru el çırpıldığında gözlerimizi otomatik olarak kırpmamız doğuştan gelen nörolojik programlara örnek verilebilir.

Kültürel/kültürlerarası davranış: Bazı sözsüz davranışlar tıpkı konuşma dilinin öğrenildiği yolla öğrenilir. Büyürken etrafımızdaki insanları gözleyerek ve taklit ederek sadece konuşmayı değil nasıl davranılacağını da öğreniriz. Her kültürün kendine has beden dili vardır ve insanlar konuşma dili gibi beden dilini de öğrenir (Berko et al., 1992 :176)

Sözsüz iletişimin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- 1- Sözsüz iletişim süreklidir. Watzlick, Beavin ve Jackson, bu durumu şu prensiple belirlemektedir: “İletişim kurmamak olanaksızdır.”
- 2- Sözsüz iletişim kasıtlı veya kasıtsız olabilir.
- 3- Sözsüz iletişim duyguları ifade etmenin temel şeklidir.
- 4- Sözsüz iletişimin anlaşılması güçtür.
- 5- Sözsüz iletişim sosyal etkileşim hakkında üstünkörü bir fikir verir. Sosyal etkileşimin belirsiz kuralları üstünkörü sözsüz ipuçlarıyla doludur. Bu ipuçları gözlem yoluyla öğrenilir, bu yüzden insanlar yeni bir ortama girdiğinde her zaman ipuçlarından emin olamazlar.
- 6- Sözsüz iletişim bir kültürden diğerine farklılık gösterir (Cüceloğlu, 2000; Caputo et al., 1994; Adler & Rodman, 1982).

Sözsüz iletişimin işlevleri tekrar etmek, sözlü bir mesajın yerini almak, sözlü mesaja bir detay eklemek veya mesajı tamamlamak, sözlü mesajı vurgulamak ve sözlü mesajla tezat oluşturmaktır (Caputo et al., 1994; Adler & Rodman, 1982).

Yedi çeşit sözsüz iletişim kanalından söz edilebilir. Bunlar:

Paralanguage: Dille birlikte, dile eşlik eden demektir. Burada önemli olan “ne” söylediğimiz değil onu “nasıl” söylediğimizdir.

Zaman Kullanımı (Choronomics): İnsanların zamanı nasıl aldıkları ve yapılandırdıkları ile ilgilidir. Sözsüz bir işaret olarak bu durum genelde gözardı edilir ancak bazı toplumlarda önemi çok büyüktür. Örneğin, dakik olmak iş hayatında son derece önemli bir yer tutar.

Estetik: Bir mesajın veya durumun renk veya müzikle birlikte iletilmesidir.

Kinesics: İnsanlar iletişim kurma girişiminde bulduklarında jestler yaparlar. Bu jestler anlam taşır ve tetikteki kaynak tarafından yorumlanabilirler. Araştırmacılar beş tip beden ifadesi belirlemişlerdir. Bunlar:

- 1- *Amblem (simgeler, işaretler):* Bir sözcük veya cümlenin jestsel karşılığıdır. Amblemler, çoğunlukla konuşurken yaptığımız bir çok harekete nazaran, konuşma olmadan da anlamı olan işaretlerdir. Örneğin “buraya gel” anlamında kullandığımız el işareti.
- 2- *Resimlendirici:* Direkt olarak konuşma ile ilişkilidir. Sözcüklerle söylenen şeyi işaret eder. Tarif etmeye çalıştığımız bir yeri işaret ederek göstermemiz gibi.
- 3- *Düzenleyici:* İki veya daha fazla insan arasındaki konuşma veya dinlemeyi kontrol eder ve geliştirir. Örneğin konuşmayı cesaretlendirici göz veya baş hareketleri.
- 4- *Duygu gösterimi:* Kaynağın duygusal durumunu yansıtan beden ifadeleridir. Somurtmak, gözleri kırpmak, kaşları kaldırmak gibi hareketler duygu gösteren hareketlerdir.
- 5- *Uyarlayıcı:* Bu ifade tipi açıklanması en zor olan bölümdür. El ve ayakların sürekli hareketleri, bacakların tepme hareketi, parmakların ritim tutması duyguları kontrol etmek için kullanılır. Bu hareketler sıkıntıya eşlik eder, içsel duyguları gösterir veya bir durumu düzenler. Wallbott’a göre adaptör

hareketlerin düşük heyecan halinde heyecanı yükseltmeye, yüksek heyecanda ise heyecan seviyesini düşürmeye yaradıkları düşünebilir (Schober, 2007: 68).

Bir bilim dalı haline gelen kinesics'in incelediği bir diğer konu yürüyüştür. Bir insanın yürüyüşü onun statüsü, duygu durumu, etnik ve kültürel bağına ilişkin bilgi verir. Bunların yanı sıra yüz ve gözler diğer tüm fiziksel sözsüz iletişim araçlarından daha fazla bilgi verir.

Fiziksel özellikler: Genel cazibe, beden ve nefes kokusu ile boy sözsüz iletişim işaretleridir.

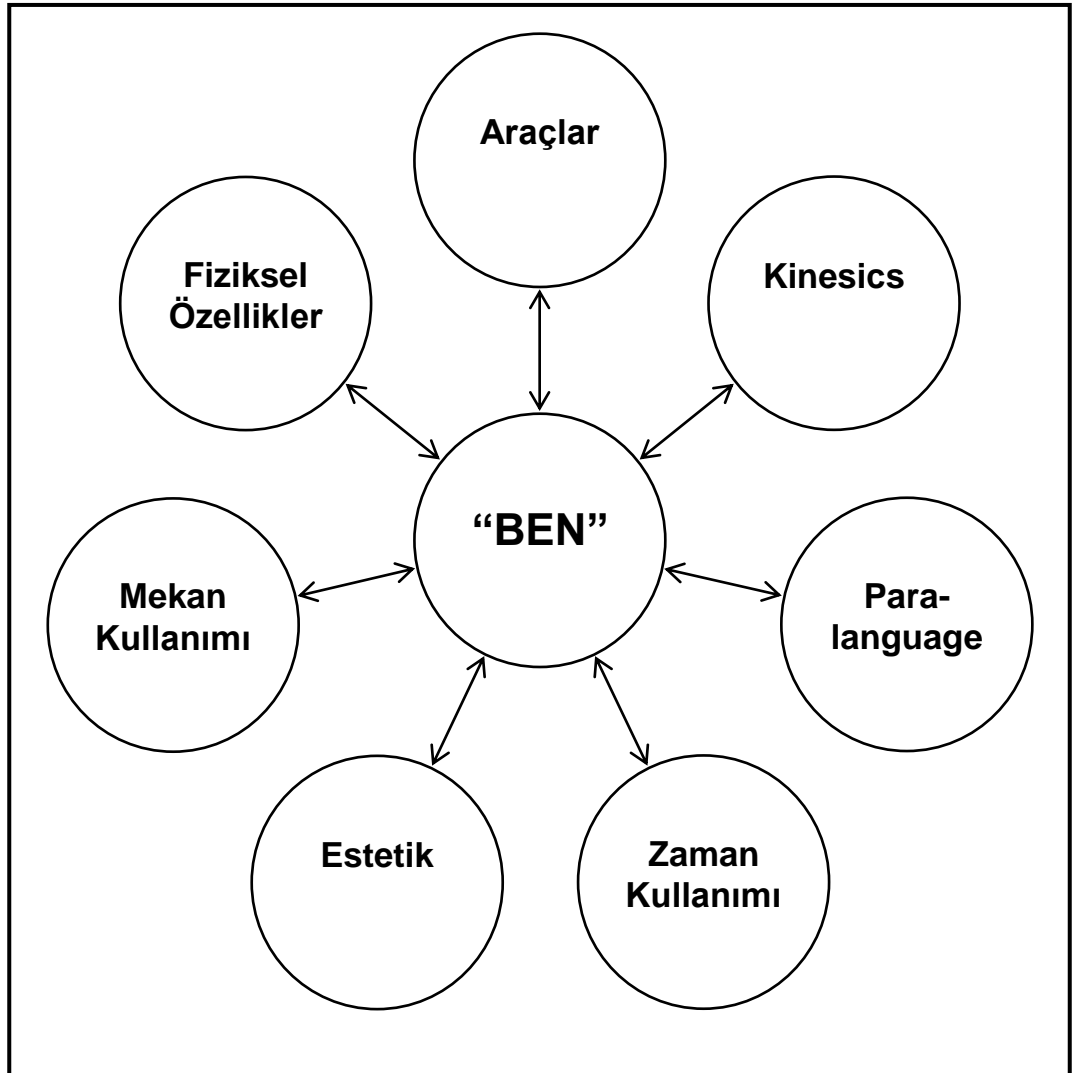
Araçlar: Bir insanın giydiklerinin yanı sıra makyajı, gözlükleri, takıları vs. belli mesajlar taşır. Bu öğeler araç olarak sınıflandırılır, anlamlarını “obje dili” yoluyla dışa vururlar. İlkel topluluklardaki insanların savaş, avlanma v.b. etkinliklerden önce yüzlerine sürdükleri boyalar, tablosunu yaptıran kralların taçları veya ellerine aldıkları iktidar sembolleri, ordulara ait bayraklar, sancaklar birer iletişim aracıdır. Bu tür iletişim araçları çeşitli anlamlar iletir ve kişilerarası iletişimde insanların birbirlerine nasıl davranacaklarını belirler.

Mekan kullanımı: Her birimiz gittiğimiz yere bir çeşit görünmez kişisel alan baloncuğu taşırız. Bu baloncuğun içini özel mülkümüz olarak, sanki bedenimizin bir parçası gibi düşünürüz. Baloncuğumuza sadece yakın ilişkide bulunmak istediğimiz kişilerin girmesine izin veririz. Bu kişilerle olan ilişkimizi dokunarak, karşımızdakinin vücut sıcaklığını, nefesini ve kokusunu duyarak pekiştiririz. Ancak yabancıların bu bölgeye girmelerini bir tehdit olarak algılarız.¹

Mekanın kullanılış şekli dostluğun göstergesi olduğu gibi, statünün de göstergesi olmaktadır. Genelde, önde olmak, yüksekte oturmak, sağda oturmak yüksek statü anlamına gelmektedir (Duck, 1986; Dökmen, 2008 :31'deki alıntı).

¹ Sözlü İletişim Kanalları bölümü Dökmen 2008; Schober, 2007; Caputo et al., 1994; Berko ve diğer, 1992; Adler ve Rodman, 1982'den özetlenmiştir.

Şekil 2
Sözsüz İletişim Kanalları



(Berko et al.,1992: 182).

Görüldüğü gibi sözsüz iletişimin zaman, mekan kullanımından beden kullanımına kadar bir çok kanalı bulunmaktadır. Bedenin kullanımı bu kanallardan bir tanesi olmasına rağmen “beden dili” ifadesi tüm sözsüz iletişimi karşılayacak şekilde kullanılmaktadır. Bu araştırmada, beden dili ifadesi yukarıda belirtilen tüm sözsüz iletişim kanallarını içeren anlamıyla kullanılmaktadır.

Beden dilinin nasıl kullanıldığı ile ilgili günümüzde seminerler, kurslar düzenlenmektedir. Bir çok meslekte beden dilini okumayı ve kullanmayı bilmek mesleğinin gereklerini yerine getirmek açısından önemlidir. Büyük gruplar karşısında konuşan, öğrencilerinin derse olan ilgilerini artırmak ve onları motive etmek zorunda olan, sosyal davranışlara öncülük eden, duygu ve çelişkilerin üstesinden gelmek zorunda olan öğretmenlerin beden dilini kullanımı da son derece önemlidir (Schober, 2007 :116).

Joyce “öğretmen olmak çift yönlü radyoya benzer, eğer alıcı açık değilse konuşmanın hiçbir faydası yoktur” demiştir (Joyce, 1984 : 5). Bu cümleyi günümüze uyarlarsak radyo benzetmesini kullanmak çok yeterli olmayacaktır. Çünkü günümüzde hızla değişen teknoloji ile artık sadece dinlemek yeterli olmamaktadır. Görsel uyaranlar artık çok önemlidir. The Economist dergisinde yer alan, dış görünüme verilen önemi saptamak amacıyla 30 ülkede 30 bin kişi ile gerçekleştirilmiş bir araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye %19 olan dünya ortalamasını aşarak %36 ile dördüncü sırada yer almıştır (Gürel, 2003 :Ek-1). Bu araştırmanın sonuçları Türkiye özelinde öğrencinin öğretmeni algılamasında sadece işitsel uyaranların değil görsel uyaranların önemi konusuna ışık tutmaktadır. Bu noktada öğretmenin öğrenci tarafından nasıl algılandığı önem kazanmaktadır.

Artık sadece dersi anlatan, yazdıran, sandalyesinde oturan veya tahtada birşeyler yazan öğretmen tipi günümüz öğrencileri için yeterli olmayacaktır. Günümüz öğrencisinin ilgisini çekmek için öğretmenin dikkat etmesi gereken en önemli konulardan biri beden dilidir. Ancak beden dilini kullanma yetisinin geliştirilmesi genellikle göz ardı edilmektedir.

Öğrencileriyle sürekli iletişim içinde olan öğretmen için beden dilini nasıl kullanacağını bilmek, hitap ettiği grupla iletişim kurmak açısından son derece önemlidir. Amerikalı psikolog Rosenthal 70’li yıllarda yaptığı araştırmada “Pygmalion etkisi”ni incelemiştir ve bu araştırma dünyada büyük yankılar uyandırmıştır. İsmi efsanedeki Kıbrıs kralı Pygmalion’un kendi yaptığı ideal kadın heykeline aşık olmasından alan araştırma bir öğretmenin öğrenci üzerindeki

tasavvuru üzerine kurulmuştur. İlkokul öğretmenlerine güvenilir bir zeka testi sonucuna göre öğrencilerinden %20'sinin mutlaka derslerinde ilerleme göstereceği söylenmiş ve sözde başarılı olarak seçilen öğrencilerin listesi verilmiştir. Sekiz ay sonrasında yapılan testte adı belirtilen öğrencilerin gerçekten başarılarının arttığı saptanmıştır. Bu sonucun elde edilme nedeni öğrencilerin zeka seviyesi değil, öğretmenlerin öğrencilerinin büyük ilerleme kaydedeceğine inanmalarındır. Öğrenciler hakkındaki pozitif beklentiler, öğretmenlerin onlarla daha çok ilgilenmesine, onlara güvenmesine yol açmıştır. Pygmalion etkisi genellikle bedensel-dilsel sinyaller sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, kendileriyle tatlı bir sesle konuşulması, onlara gülümsenmesi, bakışma ve tasdikleyici baş sallamalar sayesinde, ilgi, cesaret ve pozitif takviye görmüşlerdir. Zorluk çıktığında ise öğretmenler daha fazla sabırlı olmuş ve azarlayarak güvensizlik ortamı oluşturmaktan kaçınmışlardır (Schober, 2007: 105-106). Bu araştırma genelde göz ardı edilen beden dilinin özellikle öğretmenlik mesleği için ne derece önemli olduğu ortaya koymaktadır.

Özellikle sanat alanlarında dolayısıyla müzikte beden dilinin kullanımı daha da anlam kazanmaktadır. Çünkü müzik ve hareket birbirinden ayrılmaması gereken bir bütündür. Çağdaş müzik eğitimcisi Dalcroze'a göre müzik, ses ve hareketten ibarettir ve sesin kendisi de bir hareket şeklidir, bedenimiz kemikler, organlar ve kaslardan ibarettir, kaslar da hareket içindir (Dalcroze, 1907; Bachmann, 1991: 13'deki alıntı). Mothersole'a göre de "müzik sadece kulakla değil tüm bedenle duyulur" (Mothersole, 1920; Bachmann, 1991: 17'deki alıntı).

Hareket ve müziğin içiçe geçtiği dans sanatının, müzik eğitimcilerine önemli katkı sağlayacağı düşüncesi giderek yaygınlaşmaktadır. Beden dilini doğru kullanma ve doğru iletişim kurma yetilerinin kazanılmasında dans önemli bir yer tutmaktadır.

Dans Nedir?

Paulson, dansı, “hissetmek, anlamak ve iletişim kurmak için hareketin araç olduğu bir sanat dalı” olarak tanımlamaktadır (Paulson, 1993; Lin, 2005:1’deki alıntı). Stinson’a göre dans “bilme yoludur; dünyayı anlama ve iletişim kurma yoludur” (Stinson, 1991; Lee, 1998: 38’deki alıntı). Bu tanımlara ek olarak, incelenen bir çok tanımda dansın bir iletişim aracı olması yanında sağlıklı, canlı, işbirliğine yatkın, kültürlenmiş, hassas, zarif, kendini bilen, yaratıcı bireyler yetiştirilmesine yardımcı olan bir eğitim aracı olduğuna vurgu yapılmaktadır (H’Doubler, 1921; Chapman&Kraus, 1991; Dixon, 1991; Overby, 1992; Downey, 1995; Lee, 1998; Koff, 2000; Lin, 2005).

Danstan sıklıkla bir dil olarak söz edilir. Gerçekten, metaforik bir dil olarak dans kavramı en azından görünüş doğruluğuna sahiptir (Zelinger, 1979: 9). Gulbekian’a göre dans insan hareket tarihinin, kültür tarihinin ve iletişim tarihinin bir parçasıdır. Bu durum, dil gelişimine benzer ve bir bütün olarak insan toplumunun gelişiminden ayrılamaz. Dans kendine has dili ile azımsanamaz, eşsiz ve temel iletişim şeklidir...dans kültürle işlenir, insan hareketinden ve insan iletişim ihtiyacından ortaya çıkar (Brinson, 1980 : 8).

Duygularını serbestçe dile getiren bir sanat olarak dans, dans tarihinde tartışılmıştır. Curt Sachs, “her yüksek kültür hala uzak geçmişinden gelen ruhsal bir mirasa sahiptir, bütün dünyevilerin ve insanüstülerin hareketlerindeki yüce kavram danstır” şeklinde yazmıştır. Bu miras, her modern dans koreografı dansında “birşeyler söyleme” dileğinde bulunduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı olarak dansçı bir sanat eseri meydana getirdiğinde basitçe denebilir ki; iletişim kurma arzusu göstermektedir, hareketlerle ifade etmenin önemli olduğunu hissettiğini söylemektedir (Preston-Dunlop, 1979: 116)

Bir iletişim türü, bir çeşit “dil” olan dansın, konuşma ve yazmada gerekli olan sözel dilin kullandığı kavramlaştırma, yaratıcılık ve hafıza için beyindeki aynı temel yeteneği kullandığı belirtilmektedir (Hanna 1989; Kim, 1998: 40’daki alıntı).

Joyce dansın hedeflerini üç boyutta incelemektedir:

Fiziksel hedefler:

- 1- Etkin statik ve dinamik beden mekaniği,
- 2- Hareket farkındalığı ve kontrolü,
- 3- Esneklik, güç, koordinasyon ve dayanıklılık ve bunlar sayesinde beden hareket kapasitesini genişletmek.

Zihinsel hedefler:

- 1- Zaman aralıklarını ve saymayı kavrama,
- 2- Mekan aralıklarını, yönleri, dizaynı ve bunların bedenle olan ilişkilerini kavrama,
- 3- Hareketin fiziksel kanunlarını anlama: hız, hareketsizlik, yerçekimi ve etki-tepki (güç ilişkisi),
- 4- Konsantrasyon, hatırlama, kelimelerle ifade etme, hayalinde canlandırma,
- 5- Problem çözme.

Ruhsal hedefler:

- 1- Katılma, istek duyma,
- 2- Zevk alma, yapma,
- 3- Gerginliği düşürme,
- 4- Hissetme, ifade etme,
- 5- Sosyalleşme, meydan okumalarla karşılaşma, risk alma, iç-disiplin, başkalarıyla çalışma, başkalarına ve kendine saygı duyma. (Joyce, 1984: 9-10)

Kraus ve Chapman ise dans eğitiminin sekiz temel hedefi olduğundan söz eder:

1. Hareket eğitimi sayesinde sağlığı ve hareket yeteneğini düzenler.
2. Kişisel yaratıcılığı geliştirir.
3. Öğrencileri estetik deneyimlere açık hale getirir.
4. Kültürel ve birleştirici zengin bir ortam sağlar.

5. Sosyal düzeni sağlar.
6. Öğrencilerin gelecekte boş zamanlarını eğlenceli ve dolu geçirmelerine yardımcı olur.
7. Daha fazla kariyer şansı sağlar.
8. Dans sayesinde daha fazla egzersiz yapma olanağı sağlar (Kraus & Chapman, 1991; Lin, 2005: 1-2'deki alıntı).

Dans sınıflandırması yapılırken iki türden bahsedilebilir:

Katılım vurgulu danslar: Önemli olan bu danslara katılmaktır, izleyici önemli değildir. Bu danslar izleyici için yapılmaz

- a. Sosyal dans
 - 1- Halk oyunları
 - 2- Square dans
 - 3- Caz dans (bazı formları)
 - 4- Salon dansları
- b. Etnik dans (İspanyol, Oriental, Afrika, Hawaii dansları vb.)
- c. Eğitimsel dans, yaratıcı dans.

İzleyici grubu için yapılan performans dansları: Bu dans türleri izleyici için yapılmaktadır.

- a. Sanat formları
 1. Etnik dans (bazı formları)
 2. Bale
 3. Modern dans, çağdaş dans
 4. Modern caz dans (bazı formları)
- b. Popüler eğlendirme
 1. Müzikal komedi
 2. Caz dans (bazı formları)
 3. Tap
 4. Gece klübü rutinleri (Sherbone, tarihsiz: 201-202)

Bu sınıflandırma içinde yer alan tüm dans türlerinde bedeni tanımak ve onu nasıl kullanacağını bilmek olanaklıdır. Ancak profesyonel birer dansçı olmalarının beklenmediği öğretmenlerin bedenlerini tanımak ve kullanmanın yanısıra derslerinde yaratıcı öğrenme ortamları oluşturmalarını ve kendi yaşadıkları yaratıcı süreci öğrencilerine de yaşatacakları düşünülmektedir. Yaratıcı dans bu beklentiye karşılayacak en uygun alanlardan biridir.

Yaratıcı Dans

Modern eğitimsel dans, yaratıcı dans gibi çeşitli isimlerle adlandırılan ‘özgür’, ‘açık’, ‘çocuk-merkezli’ yaklaşım 19. yüzyıl sonundaki estetik dans hareketinin filizidir. 20. yüzyılın hemen başlarında Colby, Larsen ve H’Doubler gibi Amerikalı dans eğitimcileri devlet okullarında beden eğitimi veren kişilere uygun olabilecek bir dans formu aramışlardır. Bu arayış yaratıcı dansın temellerinin atılmasını sağlamıştır. 1940’ların sonlarında yaptığı hareket analizleri sebebiyle Rudolph von Laban yaratıcı dansın gelişiminde öncü güç olmuştur. Laban’ın çalışmaları dans yaratma ve öğretme için bir temel haline gelmiştir. Bir çok dansçı ve dans eğitimcisi onun fikirlerini benimsemiştir. Laban dansı öğretme, yaratma ve takdir etmeyi kolaylaştıran standart bir sözlük sağlamıştır. Onun ‘eğitimsel’ modelinin ana özelliği *dans etme sürecine ve dansın katılımcıların hareket eden/hisseden kişiler olarak gelişimine etkileyici/deneysel yükleme sürecine* vurgu yapmasıdır. Çeşitli dürtülerden kaynaklanan hareket sonuçlarının kişisel anlamlılığını hissetmenin yararlarının, kişiliğin tümüyle gelişmesine önemli katkılar yaptığı düşünülür. Burada vurgulanan eşit olarak kişiliğin fiziksel, duygusal ve sosyal boyutlarının gelişimidir. Bu gelişim hareket yoluyla iletişimin hedeflendiği grup çalışmalarında ortaya çıkan anlık bireysel tepkilerin yer aldığı dans çalışmalarıyla desteklenmektedir. Özellikle sonuç veya ortaya çıkabilecek *üründen* çok, anlamlı bir *süreçe* vurgu yapılmaktadır (Autard, 2002: 4).

Sanat eğitime önem verilen toplumların çoğunda yaratıcı dans saygın bir yer edinmiş ve dansa girişin dayandırıldığı temel haline gelmiştir. Bunun yanısıra

yaratıcı hareket ve yaratıcı dans, çoklu zeka, kaynaştırma, beyin araştırmaları gibi eğitim teorilerine de destek vermiştir (Kassing & Jay, 2003: 216).

Yaratıcı dans, tüm bedeni doğaçlama sürecine katar ve mim, drama, müzik gibi diğer sanat formlarıyla içsel bağlantılar kurar. Bu nedenle özellikle algılama ve düşünmenin sözlü ve sözsüz transferine uygundur (Kim, 1998: 3).

Yaratıcı dansın, profesyonel dansla paylaştığı ortak ögeler olmasına karşın işleyiş açısından farklılıkları vardır. Şekil 3'de yaratıcı dans ve profesyonel dansın karşılaştırması yer almaktadır.

Şekil 3

Yaratıcı Dans ve Profesyonel Dans Karşılaştırması

Yaratıcı Dans	Profesyonel Dans
Süreç	Ürün
Yaratıcılık	Dans tiyarusu repertuarı hakkında bilgi
Hayal gücü	
Kişilik	
Duygular	Edinilen beceri
Öznellik	Tarafsızlık
İlkeler	Teknikler
Açık metodlar	Kapalı metodlar
Yaratma	Sergileme

(Autard,2002:27)

Yaratıcı dans modeli genelde dans sürecinde bireyin kişisel ifadesine izin verme aracı olarak görülür. Dans deneyiminde bir sonuç ortaya çıkarsa, bu sonuç kişisel kazançlara göre yargılanır. Örneğin; tatmin duygusu, duyguların rahatlama, eğlence hissi. Laban'ın, dans eğitiminin önemli bir özelliği olarak sürece vurgu yapması romantik ideolojinin öğelerinin hatıra gelmesine neden olur. Bireyin kendisi ile ilgili bilinçli hale gelmesinin aracı olarak dans, yaratıcı/anlatımsal yetiler ve grup çalışması sayesinde sosyal beceriler geliştirir (Autard, 2002: 6). Dansta verilen görevlere kişisel tepkiler yoluyla elde edilen yaratıcılık, hayal gücü ve kişiliğin gelişmesi yaratıcı modelin hedefi olarak belirtilir (Autard, 2002: 8).

İnsanlar çeşitli amaçlarla dans ederler. Sosyal olarak, arkadaşça, eğlenmek için veya bir seyirci topluluğu için dans ederler. Bazen de en derin duygularıyla birlikte iletişim kurmak için dans ederler. Bu yaratıcı dansın hedefidir: *hareketler aracılığı ile iletişim kurmak*.

Dansın dili harekettir. Enstrümanı insan bedenidir. Yaratıcı dansta “doğru” veya “yanlış” yoktur. Öğrenilmesi gereken bir rutin yoktur. Yaratıcı dansta önemli olan, dansçının iç kaynaklarıyla açık ve net bir ifade ortaya koymasıdır. Yetenekteki yükseliş iletişim kurma yetisini de yükseltir ancak yaratıcı dansta ifade teknikten önce gelir. (Joyce, 1994: 1)

Yaratıcı dans eşsizdir. Fiziksel hareketin kişisel ifade aracı olarak ve işlevsel olmadan kullanıldığı tek aktivitedir. Beden, zihin ve ruhun bulunduğu bir bütündür (Joyce,1994: 4). Yaratıcı dans sırasında dansçının içsel varlığı ve fiziksel bedeni aynı anda işin içindedir. Yaratıcı dansta kişi kendisiyle ilgilenir. Diğer bir ifadeyle “yaratıcı dans kendinle uğraştığın bir disiplindir” (Joyce, 1994: 1).

Profesyonel dans sanatçısı için dansa başlama yolu dansçının enstrümanı olan bedeni eğitmekle başlar. Yaratıcı dansta ise yol *dansın öğelerini* keşfetmekle başlar (Joyce, 1994: 2).

Dansın Ögeleri

Literatürde dans ögelerini sınıflandırma konusunda bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. İnsan dans ederken bedenini, mekanı, zamanı ve gücü kullanır. “Beden” en temel dans ögesi olsa da, mutlaka varolması gerektiği düşünülerek yapılan bir çok sınıflandırmanın içinde yer almamıştır. Dansın “ilişki” boyutu bazı ayrımlarda göz ardı edilmiştir. Yaratıcı dansın kurucusu Laban aynı zamanda bir hareket eğitimcisi olduğu için sınıflandırma yaparken hareket üzerinde çok ayrıntılı ayrımlar yapmıştır. Bunların yanısıra kullanılan terimlerde bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Aşağıda dans ögelerine ilişkin çeşitli sınıflandırmalar verilmiştir.

Şekil 4
Geleneksel Dans Ögeleri

Mekan	Zaman	Güç	İlişki
Yön	Süre	Hareket Kaliteleri	Beden bölümleri arasında
Boyut	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Süreğen (sustained) • Vuran (percussive) • Salınan (swinging) • Havada duran (suspended) • Düşen (collapsing) • Titreşen (vibratory) 	İnsanlar arasında
Seviye			İnsanlar ve objeler arasında
Dans Yolu			
Yönelim			

Şekil 5
Laban'ın Dans Öğeleri

Mekan	Zaman	Baskı (weight)	Akış (flow)
Dolaylı	Ani	Hafif	Sınırlı
Dolaysız	Yavaş	Güçlü	Serbest

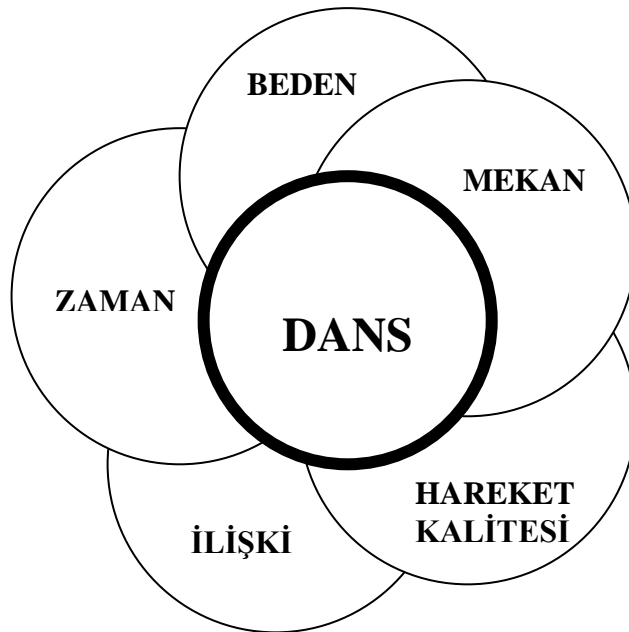
Labanın belirlediği sekiz adet güç eylemi (effort actions) vardır. Bunları yaratmak için mekan, zaman ve baskı öğeleri çeşitli kombinasyonlarda kullanılır. Güç eylemlerinin kullanım alanı günlük hayattan hareket eğitimine, spora ve dansa kadar uzanır (Kassing & Jay, 2003 : 118). Güç eylemleri:

- 1- Hafifçe dokunma (dab): dolaysız, ani ve hafif
- 2- Fiske vurma (flick): dolaylı, ani ve hafif
- 3- Yumruklama (punch): dolaysız, ani ve güçlü
- 4- Kırbaçlama (slash): dolaylı, ani ve güçlü
- 5- Kayma (glide): dolaysız, yavaş ve hafif
- 6- Süzülme (float): dolaylı, yavaş ve hafif
- 7- Baskı yapma (press): dolaysız, yavaş ve güçlü
- 8- Sıkma, burma (wring): dolaylı, yavaş ve güçlü.

Labanın sekiz güç eylemi diğer bir yandan dinamikleri (*dynamics*) işaret eder. Dinamikler hareketi yaparken enerji (güç), baskı, zaman ve akışı birleştirir. Akış, bedenin baskısının zaman ve mekanla ilişkisine işaret eder, serbest olabilir (durdurması zor, devam eden, tahmin edilemez, dolambaçlı) veya sınırlı olabilir (durmaması kolay, kontrollü, engellenebilir, sakin) (Kassing & Jay, 2003: 119). Hareket eğitimi konusunda uzun yıllar Laban'la birlikte çalışmış olan Lamb bu konuda şöyle demektedir: “Bunlar esasen müzikteki sekiz nota gibi düşünülebilir, sınırsız şekillerde bestelenebilen notalar. Etkileyici olan güç eylemlerinin kompozisyonudur; normalde herkes bunları tümüyle kullanabilecek yetenektedir” (Lamb,1952; Davies, 2006: 46'deki alıntı).

Preston-Dunlop'un dans ögeleri sınıflandırmasında ise beş öge bulunmaktadır. Bunlar, beden, mekan, eylem, ilişkiler ve dinamiklerdir. Preston-Dunlop zaman ögesini dinamikler ögesinin içine yerleştirmiştir. Bu çalışmada Preston-Dunlop'un (1992) beşli sınıflandırması temel alınmış ancak diğer sınıflandırma şekillerini de içine alacak şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye göre dansın ögeleri şematik olarak şöyle gösterilebilir:

Şekil 6
Dansın Ögeleri



Beden: Bu bölüm hareket edenin “ne” olduğu ile ilgilidir. Yaratıcı dans çalışmasında önemli olan her etkinlikte tüm bedenin kullanılmasıdır. Temel beden ögeleri şunlardır:

Beden bölümleri: Dış bölümler, baş, omuzlar, göğüs kafesi, kalça, sırt, kollar, eller, bacaklar ve ayak gibi; ve iç bölümler, kalp, ciğerler, kaslar, kemikler ve eklemler gibi.

Beden hareketleri: Esneme, bükülme, dönme, yükselme, alçalma ve düşme gibi. Hareket kalitesi gözönüne alındığında bu gruba durma, yığılma, sallanma, titreme de dahil edilebilir.

Üçüncü temel beden ögesi is *adımlardır*. İnsanlar ayaklarını sekiz temel adımı biçimlendirmek üzere ritmik ve mekansal olarak kullanabilir. Bunlara *lokomotor adımlar* denir çünkü bunlar bedeni bir yerden başka bir yere taşırlar. Bunlar:

Yürüme, koşma, atlama (leap) –atlayarak koşma, zıplama (jump)-iki ayakla birlikte zıplama ve iki ayak üzerine düşme, hoplama (hop)- tek ayakla zıplama ve aynı ayak üzerine düşme, sekme (skip)- eşit olmayan bir ritimle hoplama, at yürüyüşü-(gallop) eşit olmayan bir ritimle atlayarak koşma ve kayma (slide)dır (Joyce, 1994: 2).

Mekan: Bu bölüm, “nereye” sorusu ile ilgilidir. Mekan iki ana bölgeye bölünebilir:

1- Kişisel mekan (kinesphere): Kişisel mekan, kişiyi çevreleyen ve kişinin genel mekanda dolaşırken birlikte taşıdığı mekanı içerir. (Kassing & Jay, 2003 : 3). Etrafımızı çevreleyen kişisel mekanımızdır ve her yönde ulaşabildiğimiz noktaya kadar uzanır. Burada sözü geçen kişisel mekan, sözsüz iletişim kanallarından biri olan mekan kullanımı ile birebir örtüşmektedir. Herbirimizin taşıdığı baloncuk, kinesphere olarak adlandırılmaktadır. “Kine-“, Yunanca hareket anlamına gelen bir ön ektir. “Sphere” kelimesi ise İngilizce küre anlamına gelmektedir.

2- Genel mekan: Baloncuğumuzun dışı genel mekandır; nereye hareket edersek baloncuğumuzu birlikte götürürüz ve genel mekânın yerini değiştiririz. Eğer dönersek genel mekân aynen kalırken baloncuğumuz da bizimle birlikte döner (Hackney, 1998: 17). Genel mekân bedenın ulaşabileceğinin ötesidir (Preston-Dunlop, 1984: 22). Bedenin normal ulaşma sınırının dışında olan bu mekânı erişmek için adımlamalar veya dolaşma gereklidir. (Slater, 1974 : 4)

Temel mekân öğeleri şunlardır:

Poz (shape): Mekân içinde beden şekli. Özellikle küçük çocuklarla çalışırken “heykel” ifadesini kullanmak daha uygun düşebilir.

Seviye: Hareket ederken mekanda üç seviyenin olduğu kabul edilir: üst, orta ve alt. Üst seviye, baş üzerinden kolların erişebildiği bölümdür; orta seviye belimizi çevreler; alt seviye yere doğrudur.

Yön: Hareket öne, iki yana ve geriye doğru olabilir. Aynı zamanda ön ve arkada yer alan iki diagonale doğru da olabilir. Dansçı bu sekiz yöne doğru hareket edebilir veya bedenini bu sekiz yöne döndürebilir. Bazı kaynaklarda dönüş hareketi de yön ögesinin içine eklenmektedir.

Büyükklük (size): Büyük, küçük.

Dans edilen yer (place): Dansçının baloncuğu içinde yani yerinde dans etmesi veya paylaşılan ortak alana, genel mekana doğru dans etmesidir.

Yönelim: Bakış yönü.

Dans yolu: Beden veya beden bir bölümünün bir noktadan diğerine izlediği tek bir hareket rotasıdır. Eğri veya düz olabilir.

Düzlemler (planes): Laban üç düzlemden bahsetmektedir. Bunlar:

Kapı (door) düzlemi - düşey\vertikal düzlem: bedenin önü ile arkasını ayırır.

Masa (table) düzlemi - yatay\horizontal düzlem: bedeni bel bölgesinin ayırır.

Tekerlek (wheel) düzlemi – sagittal düzlem: bedenin sağ yanı ile sol yanını ayırır.

Kişisel mekanımızı, tüm eklemlerimizi bükerek ve balonumuzun içine yuvarlayarak küçültebiliriz. Tersine tüm bedenimizi uzatarak ve bacaklarımızı, kollarımızı, parmaklarımızı mümkün olduğunca uzağa doğru gererek kendimizi mekana savurabiliriz. Laban bunlara toplama (gathering) ve saçma (scattering) hareketleri demiştir.

Zaman: Hareketin “ne kadar zamanda” gerçekleştiği ve aynı zamanda “nasıl” gerçekleştiği ile ilgilidir. Temel öğeleri şunlardır:

Vuruş (beat) Temel vuruş.

Tempo Hızlı, yavaş.

Aksan Güç.

Uzunluk (duration) Uzun, kısa.

Duruş (stillness): Burada ifade edilen duruşun ne “hareket etmeme” veya “rahatlama” ile ne de pasif duruş ile benzer bir anlamı vardır. Duruş, hareketin

öncüsü olan bir eylem olarak kinestetik duygu ile dolu, açık bir pozisyon olmalıdır (Preston-Dunlop, 1984: 2). Duruş, dansın çok önemli bir parçasıdır ve her an harekete hazır olma durumunu içermektedir.

Zaman ögesi hareketin baskısından etkilenir. Bu durumda iki kalite ortaya çıkar. Bunlar:

- 1- Ani (sudden)- hızlı, keskin, acele ve ani enerji patlaması gerektiren bütün hareketler
- 2- Süreğen (sustained) - yavaş, ağır hareketler (Slater, 1974: 6).

Hareket Kalitesi: Hareketin “nasıl” gerçekleştiği ile ilgilidir. Literatürde dansın bu ögesi için “baskı”, “hareket”, “enerji” ve “güç” gibi farklı tanımlamalar kullanılmaktadır. Türkçe’de “hareket kalitesi” ifadesinin bu ögeyi daha iyi karşıladığı düşünülmüş ve uzman görüşleri sonucunda “hareket kalitesi” ifadesi kullanılmıştır.

Her hareket atılım, baskı ve akışa bağlı olarak gücün değişimiyle farklılaşır. Bunlar gücün ögeleridir.

Atılım (attack): keskin (sharp), yumuşak (smooth)

Baskı: ağır (heavy), hafif (light)

Şiddet (strenght): gergin (tight), gevşek (loose)

Akış : sınırlı, serbest, dengeli. (Joyce, 1994: 28). Akış, her zaman hareket kalitesini tanımlamak için kullanılmaz, hareketin kendinden sonra geleni takip etme şeklini de tarif eder. Eğer bir hareket devamlı ise, başlamalar ve durmalar olmadan gerçekleşiyorsa, devamlılığı vardır ve burada akışkanlık olduğu söylenebilir. Eğer hareket başlar ve biterse gidiş sürekli değildir. Onun akışkan olmadığı, aralıklı olduğu söylenir (Preston-Dunlop, 1984: 26).

Dansta enerji altı temel şekilde olabilir, bunlar dansçının nasıl hareket ettiğini tarif eder ve kalite olarak tanımlanırlar. Bunlar:

1- Süreğen harekette dansçı yumuşakça, kesintiye uğramadan, akıcı ve kontrollü bir şekilde hareket eder. Süreğen hareket herhangi bir anda kolayca durdurulabilir. Aksandan, belirgin bir başlangıç ve bitişten yoksundur.

2- Süreğen hareketin kontrastı olan vuran (percussive) hareket patlayıcı ve keskindir. Enerji dürtmesiyle oluşan aksanları ile belli bir başlanıç ve bitışı vardır.

3- Terimin de belirttiği gibi titreşen (vibratory) hareket titremeden oluşur. Titreşen hareketin çok daha hızlı bir çeşidi olan sinirlilik izlenimiyle oluşur.

4- Salınan (swinging) hareketi mekanda bir yay veya kavis yolu çizer. Salınma, tekrarlanabilir.

5- Dansçılar asılan (suspended) hareketi yaptıkları zaman, yerçekimini reddeder izlenimi yaratırcasına mekanda gezinirler/uçarlar.

6- Bu enerji kalitesi tansiyonu düşürmek veya yığılmaktır (collapsing). Yığılma hızlı veya ağır tempoda yapılabilir (Minton, 1997: 29-30).

İlişki: Dansçı dans sırasında değişik şekillerde ilişki kurar. İlişki ifadesi, beden bir bölümünün diğer bölümü ile ilişkisi, dansçının başka bir dansçıyla ilişkisi ve dansçının bir obje ile ilişkisini gösterebilir.

Yaratıcı dansta yolun dansın öğelerini keşfetmekle başladığından söz edilmişti. Keşif, öğretmenin veya liderin yaratma ortamları oluşturmasıyla gelişir. Doğaçlama dansların olduğu bu ortamlar sayesinde dansçılar hem dansın öğelerini keşfedebilir hem de yaratıcı sürecin içerisinde yer alırlar. Herhangi bir yaratıcı süreçte yer almak yaratıcılığın gelişmesine yardımcı olur. Yaratıcılık süreçleri her alanda aynıdır (Joyce et al., 1992; Açıkgöz, 2005: 351).

Haselbach'ın belirttiği gibi bir insan için özellikle de o insan genç ve yaratıcı ise sadece alıcı olmak imkansızdır. Zamanla bir yoğunluk oluşur ve bu yoğunluk depolanmış deneyimlerin kişisel yola dönüştürülmesi ve kullanılması ihtiyacını ortaya çıkarır. İkinci olarak dans ve hareket eğitimi alanındaki doğaçlamanın tamamen farklı kullanımı bu bilgiye dayanır. Bu bağlamda doğaçlama eğlenceli, deneysel, geçicidir. Önceden deneyimlenmiş ve toplanmış hareket materyalinin anlık kullanımını içerir. Hedefi, o ana kadar özümsemiş izlenimleri

dışarı çıkarmasıdır. Fikirler, duygulara ve hareketlere son veya hesaplanmış olmayan, geçici ve kalıcı olmayan, sadece hareket anında geçerli olan ve deneyimleme tekrarlandığında başka birşeye, geçici bir yapıya dönüştürülecek olan, taze dürtü ve tepkilerle yapılacak olan bir form verme arayışındadır (Haselbach, 1981: 2).

Dans doğaçlamasında hareket eden kişi fiziksel limitlerine meydan okumanın getirdiği keyfi yakalayabilir ama fiziksel olanın ötesinde birşey aradığı için anlık yaratılmış benzersiz hareket ve formun memnuniyetini de ekler.

Hareket yerçekimi, moment, hız ve cümlelemenin sonucu olarak ritm ve artikülasyona ihtiyaç duyar. Dahası bir hareket kendinden sonrakini talep eder.

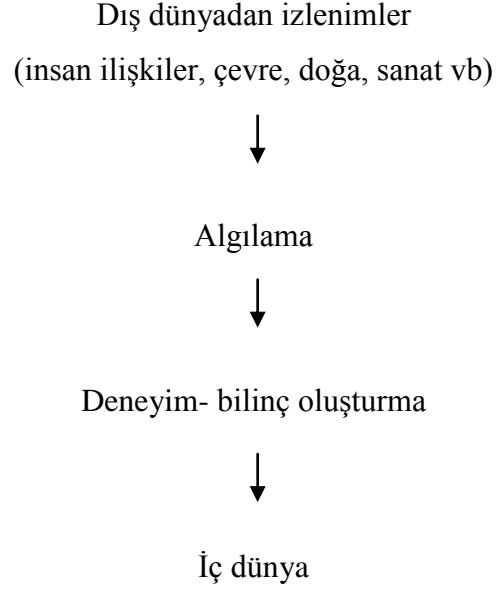
İkinci olarak doğaçlamadaki hareket enstrümanın kendisiyle ayrılmaz bir bütündür-ki bu enstrüman da dansçının kendisidir: dansçının beden şekli, kendini algılayışı, kişisel ilişkileri, hareket tarzı ve estetik tercihleri. İnsanın bütünü enstrümanı tanımlar: deneyim birikimleri, değerleri, zevkler ve arzuları beden nasıl cevap vereceğini belirler.

Üçüncü bakış açısı gelişim yapısının prensiplerinden doğan formdur. Hareket eden kişi uyum sağlamak veya tüm formu anlamak için tercihler yapar.

Bu üç öge birbirini tamamlar ve destekler. Bunlardan biri genelde hareketi veya hareket dizisini belirleyen temel faktördür (Blom & Chaplin, 1989: 4-6).

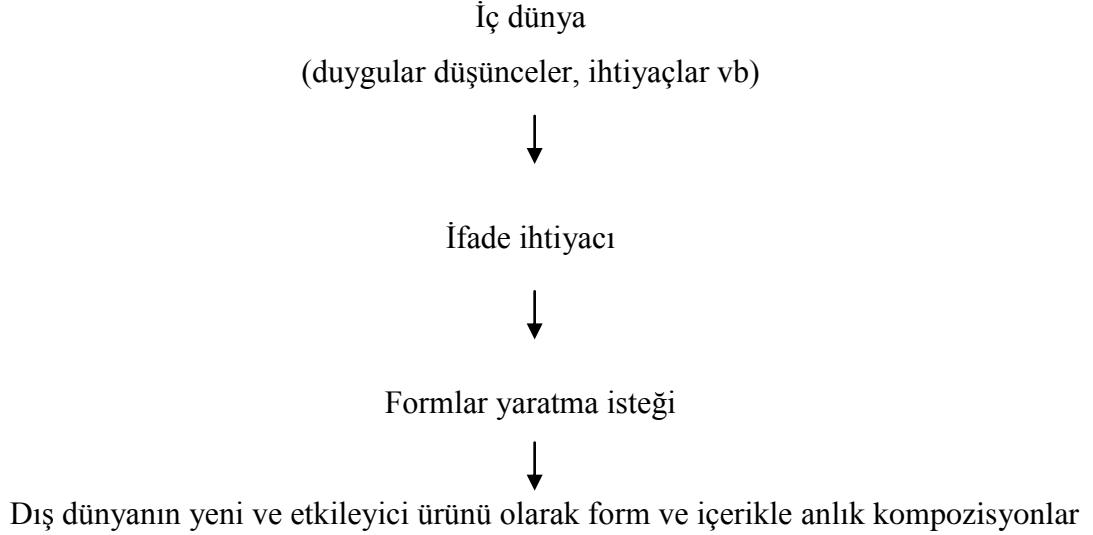
Doğaçlama temel olarak yaratıcı bir etkinliktir. Deneyim olarak, anlık ve bireysel fikirleri anlayarak, algılama, bilinç ve bilinçlendirme yoluyla, temas ve ögelerle (beden, obje, mekan, eş, enerji, müzik, konu vb) eğlenceli ve deneysel ilişki kurarak bireyin içsel dünyasına ulaşır.

Şekil 7
Doğaçlama Sırasında Dış Dünyadan İç Dünyaya Doğru Yönelen Akış



Anlık bir eser olarak doğaçlama iç dünyadan dış dünyaya doğru gelir. Burada, depolanmış deneyimlerden anlık bir ifade, hesaplanmamış bir form girişiminde bulunur. Bundan içeriği, formu ve ifadesi bireysel veya grupça belirlenen, yeni bir dış dünya ortaya çıkar. Bu, deneyim, algılama ve deneyimleme için yeni bir başlangıç noktası olarak hizmet edebilir duruma gelir. Böylece daire tamamlanır.

Şekil 8
Doğaçlama Sırasında İç Dünyadan Dış Dünyaya Doğru Yönelen Akış



(Haselbach, 1981: 2-3).

Doğaçlama dans yalnız da yapılabilir ve yalnız dans etmek güzel bir duygudur. Ama insanlar sosyal varlıklardır ve başkalarıyla ilişki içinde yaşarlar. Grup doğaçlaması da sosyal bir formdur. Grup doğaçlamasında ilk yapılması gereken “ben”in farkına varmaktır ve “ben”le rahat olmaya başlamayı geliştirmektir. İkinci aşama diğerleriyle ilişki kurmaktır. Bu aşamada Blom’un ifadesiyle “kendi güvenli evinizden çıkıp hareket edecek başka birini aramaya başlarsınız” (Blom & Chaplin, 1989: 22). Bu durum ben duygusunu, özgüveni geliştirir, eşli çalışmalar sayesinde dansçı kendisini daha iyi tanır, yeni deneyimlerde bulunur ve sağlanan iletişim sayesinde kendisine olduğu kadar karşısındakine olan güveni de artar. Doğaçlama sırasında bir çok kültürde tabu olan beden sınırları ve kişisel alanla ilgili bazı konular ile ilgili çalışmalar yapılır. Eşle çalışan kişi, baloncuğuna başka birinin girmesine ve kendisine dokunmasına izin verir.

Aşağıda doğaçlamayı geliştirme kaynakları yer almaktadır:

1. Güven ve Rahatlama
2. Bireysel gelişim şeması (bireyin psikolojik gelişimini ve sosyal iletişimini kullanır)
 - a. “Ben”den “iç ben”e
 - b. “Ben”den “dış ben”e
 - c. “Ben”den en yakınına
 - d. Grubun parçası olarak “ben”
 - e. “Ben”in dünyadaki yeri
3. Duyuşsal uyanış (anlayan, alan, anlamlandırır duyarları kullanır)
 - a. Kinestezi (Devinduyum, bedenin duruşu, hareket, kas gerilimi vb.nin algılanması)
 - b. Dokunma
 - c. Görme
 - d. İşitme
 - e. Konuşma
 - f. Tatma ve koklama
4. Hareket öğeleri
 - a. Mekan
 - b. Zaman
 - c. Enerji
 - d. Hareket ve hareket kalitesi
5. Kompozisyon (yapılandırma sürecini kullanır)
 - a. İfade
 - b. Genel form
 - c. Geçişler
 - d. Yönetim
 - e. Soyutlama
 - f. Semboller
6. Eşlik (sesler ve özellikle müzikten yararlanır)

7. Objeler (dansçının fiziksel bedeni dışında kalanlar örneğin elbiseler, maskeler, kostümler, ışık vb. ek materyal)
8. Sanat formları (edebiyat, görsel sanatlar, fotoğraf, film, drama, dans, müzik ve diğer sanat formlarını kullanır)
9. Sosyal davranışlar (jestler, gelenekler, ritüeller, efsaneler, tabular ve kültürel olarak bağlı olunan inançlar) (Blom & Chaplin, 1989: 159-160).

Yukarıdaki sınıflandırmada Blom ve Chaplin'in doğaçlamayı geliştirme kaynakları içerisinde hem öğretmenin öğrencilerinde geliştirmesi gereken psikolojik, fizyolojik ve sosyal bileşenler hem de doğaçlama dansı başlatacak olan uyaranlar yer almaktadır. Minton'un yaptığı sınıflandırmada ise doğaçlama dansı başlatacak olan uyaranlar ve güdüleyiciler verilmiştir. Bunlar:

1-Görsel Uyaranlar

- Dergi ve kitaplardan resimler
- Farklı şekillerde kesilmiş renkli kağıtlar
- İstiridye, zig zag, spiral veya bunların kombinasyonları gibi çizgilere sahip materyaller
- Deniz kabuğu, kozalak, yaprak veya deniz yıldızı gibi ilginç doğal materyaller

2- İşitsel Uyaranlar

- Özellikle modern ve elektronik müzik
- Dans salonunda canlı olarak çalınan davul, zil, çan, tamburin veya farklı enstrümanlar
- El çırpma, parmak şıklatma, ayağı yere vurma gibi beden sesleri
- El çırpma, parmak şıklatma, ayağı yere vurma ile oluşturulan ritmik motifler
- Tıslama, dil şıklatma veya fısıldama gibi vokaller
- Anlamsız heceler, kelimeler veya şiir ya da nesir cümleleri
- Sızma, erime, acı çekme, yığılma veya fırlatma gibi kinestetik oluşların sesleri

3- Dokunsal Uyarılar

- Kürksü, çamursu, kaygan, keskin veya yumuşak gibi ilginç kalitelere farklı objeler
- İlginç dokunsal kalitede doğal materyaller
- Sandalye, bir kutunun içi veya dans salonunun köşesi gibi dokunsal ve mekansal keşifleri destekleyen objeler

4- Kinestetik Uyarılar

- Günlük hayatta kullanılan yürüme, koşma, kaldırma veya düşme gibi hareketler
- El sallama, tokalaşma ve günlük hayatta kullanılan diğer jestler
- Zıplama, atlama ve dönüş gibi teknik dans derslerinde kullanılan hareketlerin kombinasyonları
- Yerde veya bedeni çevreleyen mekanda yapılan hareketler
- Mekana kelimeler veya isimler yazmak

5- Sahne malzemeleri

- Çeşitli kıyafetler
- Bedene farklı şekillerde sarılan materyaller
- Farklı renklerde çemberler (hulahop)
- Çocukların fiziksel eğitim derslerinde kullandıkları araçlar
- Çeşitli uzunluk ve kalınlıkta sopalar
- Esnek bantlar
- Bedeni saran esnek çuvallar
- Farklı uzunluklarda eşarplar ve flamalar

6- Hayaller, tasvirler

- Dağ, göl veya yayla gibi güzel manzaralar
- Yumuşak bir yatakta yatıyormuş hissi veya ayakların sıcak bir kumda olması hissi gibi bedensel hisler
- Birinden kaçıyor veya karanlık bir odada bir şey arıyormuş gibi davranılan dramatik durumlar
- Bir İsveç peynirinin veya bir piyanonun içindeymiş gibi olağandışı ortamlar (Minton, 1997: 12-13).

Yaratıcı dans eğitimi sadece teknik eğitim veren bir alan değildir, eğitimin diğer alanları gibi duygusal, iletişimsel, yaratıcı ve bilişsel alanlarda da kişiliği şekillendirmeye katkısı bulunmaktadır. Bu alanları şu şekilde inceleyebiliriz:

I. Pragmatik alan

1- Hassaslaştırma ve beden farkındalığı

- a- Kinestetik his
- b- Denge hissi
- c- Dokunma hissi
- d- Görsel his
- e- İşitsel his

2- Duruşun çeşitlendirilmesi ve düzeltilmesi

- a- Gevşeme- esneme- güçlenme
- b- Temel fonksiyonları çalışma
- c- Duruşsal hataları düzeltme

3- Motor hareketleri geliştirme ve çeşitlendirme

- a- Geniş ve saf hareketler
- b- Temel hareket formları (R. Laban'a göre)
- c- Mekan oryantasyonu (kişinin kendi bedeni, kişisel mekanı ve genel mekan)
- d- Zaman farklılaşmaları (metrik ve metrik olmayan)
- e- Dinamik farklılaşmaları (gerilim farklılığı, gelişen güç ifadeleri, aksanlar

vb.)

- f- Temel hareket formlarının varyasyonları
- g- Temel formların varyasyonlarıyla bağlantısı

4- Dans materyali, dans kompozisyonlarından repertuar oluşturma

- a- Farklı stil ve dönemlerden özel materyaller
- b- Farklı dans formlarında (kapalı ve açık daireler, dansçıların yer değiştirdiği formlar vb), müzikal dans formlarında (AB, ABA, Rondo, Varyasyon vb.) ve stillerde (Tarihi, Caz, Folklorik, Modern vb.) doğaçlamalar

c- Dansın ve kompozisyonların arka planında yer alan sanatın üstlendiği sosyo-kültürel ve psikolojik yapının farkında olma

II- Sosyal ve İletişimsel alan

- a- İletişimsel içeriği anlama ve uygulama
- b- Bağımsızlık ve sorumluluk
- c- İşbirliği (liderlik ve birinin yerini alma)
 - bir partner
 - küçük grup
 - büyük grup

III. Yaratıcı Alan

- a- Keşfetme ve deneyimleme
- b- Bireysellik ve girişkenlik
- c- Doğallık
- d- Esneklik
- e- Sentez

IV- Duygusal alan

- a- Hassaslaşma ve deneyim kazanma yoluyla deneyim kapasitesini genişletme
- b- İfade için ihtiyaç ve kapasiteyi yoğunlaştırma

V- Bilişsel alan

- a- Problem arama ve çözme
 - b- Hayal kapasitesi
 - c- Konsantrasyon
 - d- Hafıza (genelde motor hafıza çalışır ama işitsel-motor-görsel hafıza da birleşir)
 - e- Formu anlama
 - f- Dil cesaretlendirmesi (ifade kapasitesinin zenginleşmesi ve farklılaşması)
- (Haselbach, 1981: 7-13)

Yukarıdaki sınıflandırmanın ışığında yaratıcı dans etkinliklerine katılanlardan beklentiler kendisini, “ben”i tanıyan, kendisiyle barışık, özgüveni yüksek, bedenini tanıyan ve etkili biçimde kullanan, dansın öğelerini tanıyan ve

kullanan, sosyal iletişimde başarılı, anlık çözümler üretebilen, yaratıcı bireyler olmalarıdır.

Taylor'a göre "yaratıcı davranışlar yalnızca bilimsel gelişmeyi değil, genelde toplumu önemli ölçüde etkiler. İnsanlardaki yaratıcı gücü tanıyan, geliştiren uluslar çok avantajlı durumlara ulaşabilirler" (Taylor, 1964; Açıkgöz, 2005: 54'deki alıntı). Toplumsal gelişme içinde yaratıcı çözümlere sürekli ihtiyaç duyulan toplumumuzda öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Yaratıcılık geliştirilebilir ve yaratıcılık süreci her ortamda aynıdır. Abbs 'yaratıcı döngü' olarak adlandırdığı şey için beş evre belirler:

Evre 1 : Yaratma dürtüsü

Evre 2: Ortamla çalışma

Evre 3: Sonuç formunu fark etme

Evre 4: Sunum ve performans

Evre 5: Tepki ve değerlendirme (Abbs, 1989; Smith-Autard, 2004: 139'daki alıntı).

Yaratıcı dans etkinliklerine katılan ve her bir etkinlikte yaratıcı sürecin içerisine giren kişilerin bu süreci tüm yaşamlarında uygulayacaklarını ve toplumsal gelişime katkıda bulunacaklarını umabiliriz.

Son yıllarda önemle üzerinde durulan okulöncesi dönemi, yaratıcılık eğitiminin başlangıcı olarak en uygun dönem olarak görülmektedir. Dauer ve Pangrazi çocukların dokuz temel dürtüsünü belirlemişlerdir. Bunlar:

- 1- Hareket dürtüsü
- 2- Başarma ve onaylanma dürtüsü
- 3- Akran onayı ve sosyal yeterlik dürtüsü
- 4- Tamamlama dürtüsü
- 5- Fiziksel uygunluk ve çekicilik dürtüsü
- 6- Macera dürtüsü
- 7- Yaratıcı tatmin dürtüsü
- 8- Ritmik anlatım dürtüsü

9- Bilme dürtüsü (Dauer & Pangrazi, 1983; Ayob 1986: 32-33'daki alıntı).

Yaratıcı dansın sunduğu olanakların yukarıda belirtilen tüm temel dürtülere karşılık verdiği görülmektedir. Yaratıcı dans sayesinde çocuklar “üretme, keşfetme ve yaratma güçlerini tanımak üzere cesaretlendirilirler” (Ayob, 1986: 33).

Hareket zihin ve ruhla yakından ilişkilidir. Çocuk, zihinsel, ruhsal ve fiziksel olarak hareket etme ihtiyacı duyar (Joyce, 1994: 5). Burada yatan temel felsefe Laban'ın, Bartenieff'in, Kestenberg'in belirttiği gibi insan bedeni ve zihninin tek ve ayrılmaz bir bütün olduğu inancıdır.

Yaratıcı ifade olarak hareket her an hayatın içindedir. Hareket “ben” fikrinin gelişmesinde, kişinin farkındalığının ve idaresinin yapılanmasında büyük önem taşır. “Ben”, sadece beden, sadece zihin, sadece duygular değildir – çocuğun tamamıdır. Yaratıcı dans çocuğun kendisiyle ilgilenmesini sağlar. Diğer bir ifadeyle yaratıcı dans kişinin kendisiyle uğraştığı bir disiplindir (Joyce, 1994: 5).

Yaratıcı dansa hata yoktur. Yaratıcı insanlar da hata yapmaktan korkmazlar. Bu nedenle yaratıcılığın gelişmesi için “sevgi, güven özgürlük ortamı” sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2005: 54). Rıza'ya göre (1999: 60) motivasyonları yüksek olanlar daha yaratıcı olabilmektedir.

Motivasyon

Motivasyon kelimesinin kökeni Latince'deki “movere” kelimesine dayandırılmaktadır. Movere, hareket etmek anlamına gelmektedir. Türkçe'de kullanımıyla güdü veya motiv, saik veya harekete geçirici olarak ifade edilebilmektedir (Durmaz, 2006: 93).

Motivasyon, hareketi başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durumdur. Motivasyon insanın hedefe ulaşmasına yardım eden içsel bir enerji veya zihinsel bir güç olarak düşünülebilir (Sternberg & Williams, 2002: 345).

Motivasyonun değişmeyen ilk sorusu; “davranışa neyin sebep olduğudur”. Bu soru ile motivasyonun, davranışın başlamasına, devam etmesine, değişimine, hedefe yönelmesine ve olası sonuçlarına nasıl etki ettiğine cevap aranmaktadır. Motivasyonun ikinci temel sorusu ise “davranışın yoğunluğundaki değişime nelerin neden olduğudur”. Davranış hem bireyin kendisinde hem de bireyler arasında değişim göstermektedir. Motivasyon araştırmaları davranışa enerjiyi ve yönelimini veren süreçleri inceler (Reeve, 2001: 4).

Motivasyon öğrenme ve performansı en azından dört yolla etkiler:

- Bireyin enerjisini ve çalışma seviyesini yükseltir.
- Bireyi belirli hedeflere yönlendirir.
- Bireyi belirli faaliyetlere başlamaya yönlendirir ve bu faaliyetlerde devam eder.
- Çalışan bireyin öğrenme stratejilerini ve bilişsel sürecini etkiler.

Burada bilişsel süreç ile kastedilen, dikkat verme, anlamlı öğrenme, yansıtma anlayışı ve mevcut bilgi ile yeni bilgi arasındaki tutarsızlığı tanımlamadır. Başka bir deyişle öğrenenin gördükleri, duydukları ve yaptıkları üzerine düşünmesidir. Bu türdeki bilişsel meşguliyet, yüksek seviyedeki motivasyonun yararlarından birini oluşturmaktadır (Ormrod, 1999: 407-408).

Weiner’e göre motivasyonun başlıca göstergeleri şunlardır:

Seçme: Bireyin ne yapmakta olduğu (neyi seçtiği).

Beklememe: Fırsat verilince bireyin o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi, tereddüt etmeden seçim yapması.

Yoğunluk: Bireyin o davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu.

Kararlılık/Azim: O etkinlikte geçirilen sürenin uzunluğu.

Duygu: O etkinlikten önce ve sonra hissedilenler (Weiner, 1992; Açıkgöz, 2005 :206'daki alıntı).

Farklı ayrımlar yapılsa da araştırmacılar motivasyonu iki türde incelemektedir. Bunlar içsel ve dışsal motivasyon olarak adlandırılmaktadır.

İçsel olarak motive olmuş kişiler aktivitenin içinde kendileri için yer alırlar, sonuca ulaşmayı hedeflerler (Zenzen, 2002: 8). İçsel motivasyon öğrencinin içinde temellenir (Abedrabbo, 2006: 7).

Dışsal motivasyonda ise motivasyon kaynağı bireyin dışında ve işin bitmiş olmasında yatar (Ormrod, 1999: 408). Dışsal olarak motive olmuş bireyler bir ödül kazanmak veya cezadan kaçmak için etkinliğe katılırlar. Görevi yerine getirmek istemezler ve başarı ve başarısızlıklarının kendi kontrollerinin dışında olduğuna inanırlar (Keefe & Jenkins, 1993; Zenzen, 2002: 9'daki alıntı).

Csikszemihalyi, kaya tırmanıcıları, besteciler, dansçılar ve satranç oyuncularını üzerinde motivasyon araştırması yapmıştır. Araştırma sonucunda şu bulguya ulaşmıştır: Katılımcılar düşük bir ödülle sonuçlanan aktiviteye büyük bir enerji harcamışlardır. Katılımcıların hiç birinin şöhret, tanınma ve rekabet için değil deneyim heyecanı, arkadaşlık ve aktivitenin kendisi gibi içsel ödüller için katıldığı sonucu ortaya çıkmıştır (Csikszemihalyi, 1975; Levine, 2006: 17'deki alıntı).

İçsel motivasyonun, dışsal motivasyona karşı bir çok avantajı vardır. Herhangi bir iş için, içsel olarak motive olmuş bir kişi,

- Kandırılmadan veya zorlanmadan işi kendi isteğiyle takip eder.
- İşle bilinçli bir şekilde meşgul olur (dikkatini yoğunlaştırır).
- İşin daha çok meydan okuyan görüşünü yüklenir.
- Bilgiyi ezberlemekten çok anlayarak öğrenir.
- Fikirselsel bir değişim yetkisi verildiğinde konuyla, fikirle ilgili değişimi sağlar.
- Performansta yaratıcılık gösterir.

- Hata ile yüzleşebilir.
- Bir şey yaparken bazen canlılıkla zevki deneyimler.
- Düzenli olarak gelişimini tartar, sık sık kendi kriterlerini kullanır.
- İşle uğraşırken ek fırsatlar arar.
- Üst seviyede başarı elde eder (Ormrod, 1999: 409)

Eğer öğrenci içsel olarak motive olmuşsa dışsal motive edicilere gerek yoktur. Böyle durumlarda bireyi dışardan sağlananlar değil o etkinlikten kazandıkları ilgilendirir. Kuşkusuz öğrencinin içsel olarak motive olmaları tercih edilir. Ancak bu hiç de kolay değildir. Çünkü içsel motivasyonun ortaya çıkarılması ve korunması için yalnızca ilgi duymak, yalnızca merak etmek yeterli olmayabilir. Ayrıca içsel motivasyon kolaylıkla tahrip de olabilir (Açıkgöz, 2005: 209).

İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkiye dair önemli bir nokta vardır. Bir bütünün farklı uçlarında olsalar da tümüyle birbirlerini dışlayan durumlar değildir. İnsanlar bir aktivitede hem içsel hem de dışsal olarak motive olabilirler. İki motivasyon türü spor alanlarındaki katılım, ilgi ve doyumda aynı anda görülebilir (Frederick & Ryan: 1995; Levine, 2006: 25'deki alıntı).

20. yüzyılın başında öğrenme kuramları içinde incelenen motivasyon, 1930'ların başında ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir (Açıkgöz, 2005; 211). Motivasyonu açıklayan kuramlar şöyle sıralanabilir:

Davranışçı Kuram:

Bu yaklaşıma göre bir öğrenciyi okula, belli bir derse motive etmek için olumlu yaşantılar geçirmesini sağlamak, cezadan kaçınmak gerekir (Erden ve Akman,1997: 232). Davranışçılar motivasyonu ödül ve cezanın sonucu olarak görürler. Ödül arama ve cezadan kaçınmanın yönlendirmesiyle davranışın biçimlendiğine inanırlar (Sternberg & Williams , 2003: 353). Davranışçı psikologlara göre motivasyon bireyin içinde değil, çevresindedir. Bireyin davranışlarındaki değişim, çevresindeki beklenmedik değişimler sayesinde olur (Sucuoğlu, 2003: 23).

Davranışçı yaklaşıma göre okulda öğrencilerin başarılarının yüksek notla, yıldızla ya da aferin, çok güzel gibi sözel mesajlarla ödüllendirilmesi, öğrenciyi öğrenmeye karşı motive eder. Davranışçı yaklaşım dışsal motivasyonu yani öğrencilerin dıştan verilen uyarıcılar ile motive edilmesini önermektedir.

Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramcılarının temel sayılısı şudur: İnsanlar dış olaylar ya da açlık gibi fiziksel koşullardan çok, bunları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar. Bu nedenle bilişsel kuramcılar dışsal motivasyon yerine içsel motivasyon üzerinde durmaktadırlar. Woolfolk'a göre bireyin davranışlarını ceza, pekiştireç gibi dış uyarıcılardan çok, bireyin inançları, beklentileri, amaçları, değerleri vb. belirler (Erden ve Akman, 1997: 236).

Schunk'a göre motivasyonla ilgili bilişsel görüş öğrencilerin ne düşündüğü, nasıl düşündüğü ve düşüncelerini harekete geçirmede motivasyonunu nasıl yarattığı ve azalttığı konularına odaklanmıştır (Schunk, 1991, 1996, 1999; Sternberg & Williams , 2003 : 354'deki alıntı).

Bilişsel görüş, bireyin bir işle neden meşgul olduğu, işin zorluğu, performansın seviyesi hakkındaki beklentileri ve performansın muhtemel sonuçları konusunda neye inandığı ile ilgilidir. Bütün bu görüşler, insanların dış sebeplerden çok kendi (iç) sebepleriyle, işle meşgul olduğuna inandığında, işi daha ılımlı bir meydan okuma ama hala başarılabilir olarak gördüğünde; diğerlerinin kendi performanslarını nasıl değerlendirdiklerine odaklanmak yerine işin kendisine odaklandıklarında motivasyonun daha güçlü olduğu konusunda hemfikirdir (Abeles et al., 1995 : 218).

Bilişsel kuramcılarının önemle üzerinde durdukları gereksinimlerden biri, çevreyi anlama ve yeterli değildir. İnsanlar, çalışmaktan hoşlandığı ya da anlamak istediği için çalışırlar. Ancak öğrencileri bu şekilde motive etmek her zaman kolay

değildir. Öğrencilerin tek tek amaçlarını, merak ettikleri konuları ya da değerlerini tahmin etmek oldukça güçtür (Erden ve Akman, 1997 : 236).

Bilişsel kuramcılarının geliştirdiği en kapsamlı motivasyon kuramı, neden bulma /yükleme kuramıdır. Bu kurama göre, insanlar sürekli başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini bulmaya çalışırlar.

Neden bulma kuramı, bireyin başarı ya da başarısızlığını açıklama biçiminin motivasyonlarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Weiner, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını açıklama biçimlerini üç boyutta toplamıştır. Bunlar:

- 1) Nedenin bireyin dışında ya da kendisinde olması,
- 2) Nedenin durağan ya da değişken olması,
- 3) Sorumluluğun kontrol edilip edilememesidir.

Neden bulma kuramının birinci boyutu olan nedenin iç ve dış koşullarla açıklanması kendine güven duyma duygusu ile yakından ilgilidir. Birey başarı ve başarısızlığını içsel faktörlere bağlıyorsa, başarı övünmeye neden olur ve motivasyonu artırır. Başarısızlık ise kendine güveni azaltır.

Neden bulma kuramına göre başarı ve başarısızlığını içsel ve kontrol edilebilir değişkenlere bağlayan öğrencilerin motivasyonları daha yüksektir ve akademik hayatlarında daha başarılı olurlar. Başarısız oldukları zaman da, daha çok çalışırlarsa başarılı olacaklarına inanırlar. Buna karşın başarısını ve başarısızlığını dışsal ve kontrol edilemeyen değişkenlere bağlayan öğrenciler, çoğunlukla akademik yaşamlarında başarısız olurlar. Bunlar başarılı oldukları zaman, başarılarını işin kolaylığı ya da şans ile açıklarken, başarısızlıklarını da yeteneklerinin olmadığı ya da şanssız oldukları biçiminde açıklarlar. Bu nedenle başarılı olmak için bir çaba göstermezler (Erden ve Akman, 1997 : 238).

Başarısız öğrencilerin yüklemeleri genellikle dışsaldır ve yüklemelerle ilgili olarak rastlanabilecek en kötü olasılıklardan birisi yüklemelerin içsel, durağan ve kontrol edilemez oluşudur. Örneğin, bir öğrenci başarısızlığının yeteneksizliğinden

kaynaklandığını ve bunu değiştiremeyeceğini düşünüyorsa başarmak için hiçbir çaba göstermek istemez. Böyle öğrencileri motive etmek oldukça zordur (Açıkgöz, 2005 : 260). Woolfolk'a göre öğrenciler, başarısızlık sonucunda önemli bir şey yapamadığı duygusuna kapıldığı takdirde öğrenilmiş çaresizliği geliştirebilir (Woolfolk, 1993; Sucuoğlu, 2003 : 36'daki alıntı).

Hümanistik Kuram

Hümanistik (insancıl) teriminin ifade ettiği gibi, hümanistik bakış kişinin kendisinden gelen başarıya ve kendini aşma motivasyonunun üzerinde durur. Hümanistler için düşünceler, duygular ve çevre koşulları dahil insanı etkileyen herşey motivasyonu yaratır veya etkiler (Sternberg & Williams , 2003: 355).

Ünlü hümanist Maslow neden bazı insanların, psikolojik gelişimlerini sınırlayan durumların üstesinden geldikleri ve bu sayede kendilerini gerçekleştirme potansiyeline eriştikleri sorusu ile ilgilenmiştir (Caputo et al., 1994: 15). Bu noktada Maslow insanların kendini gerçekleştirme aşamasına erişebilmeleri için temel olan ihtiyaçlarını hiyerarşik olarak sıralamıştır. Fizyolojik ihtiyaçlarla başlayan ve psikolojik ihtiyaçlarla sona eren bu düzenleme Şekil 9'da görülmektedir.

Şekil 9
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



(Maslow, 1987).

Maslow'a göre bireyin motive olmasının temelinde gereksinimler vardır. Birey bu gereksinimleri karşılamak amacıyla harekete geçer. Maslow'a göre, insanlar öncelikle gereksinimler hiyerarşisinin alt basamaklarında yer alan temel gereksinimlerini karşılamaya motivedirler (Erden ve Akman, 1997 :234).

Fizyolojik ihtiyaçlar: İnsanlar, o anki fiziki şartları ile ilişkili yemek, su, oksijen, ısı, dinleme vb. ihtiyaçlarını tatmin etmeye motivedirler.

Güvenlik ihtiyacı: İnsanlar çevrelerinde kendilerini güvende ve emin hissetmeye ihtiyaç duyarlar.

Sevgi ve aidiyet ihtiyacı: İnsanlar, diğerleriyle sevecen ilişkiler kurmaya ve kendilerini bir gruba "ait" ve kabul edilmiş hissetmeye ihtiyaç duyarlar.

Saygınlık ihtiyacı: İnsanlar kendilerini iyi hissetmek isterler ve başkalarının kendileri hakkında olumlu düşündüklerine inanmak isterler.

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: İnsanlar kendi doğalarına uygun davranmak ve “ne olabilirlerse onu olmak” ihtiyacını duyarlar (Ormrod, 1999: 412-413).

Alt seviyedeki ihtiyaçlar tatmin edilince birey bir sonraki yüksek seviyedeki ihtiyaçlar ile ilgilenir. Bir ihtiyaç tatmin olunca kaybolur. Sağlıklı bireylerde, yani alt seviyedeki ihtiyaçları tatmin edilmiş bireylerde kendini gerçekleştirme motivasyonu devam eder (Abeles et al., 1995 : 217).

Üst düzey gereksinimler hiçbir zaman tam anlamıyla karşılanamaz. Birey sürekli daha iyisini elde etmeyi ister. Motivasyonları temel gereksinimleri tarafından belirlenmiş insanlar dışa bağımlıdır. Oysa davranışları üst düzey gereksinimler tarafından yönlendirilen kişiler, bazı durumlarda alt düzeydeki ihtiyaçlarını göz önüne almaksızın kendilerini geliştirmeye çalışırlar (Erden ve Akman, 1997 : 236).

Abraham Maslow ve Carl Rogers motivasyon konusuna benzer bir yaklaşıma sahiptirler. İkisi de öğrencinin öğrenme problemiyle olan ilişkisinden çok öğrencinin kişisel bakış açlarına odaklanır.

Carl Rogers’ın görüşü öğüt veren bir çevreden geliştirilir ve öğrencinin kendisinin farkında olmasına odaklanır. Bu, kişinin kendisiyle ilişkide bulunmasıdır. Rogers, çevreyi kabul eden öğrencinin, gelişmek ve büyümek için kendisinin daha fazla farkında olması hissiyle ilgilidir. Öğrenme çevresini kabul etme, öğrenci merkezlidir ve öğrenci hislerine duyarlıdır. Bu öğretmenin, öğrencilerin her birinin birer birey olarak kabul edildiğini belirten ve her öğrencinin tamamen görevini yapan kişi olacağı bir çevre hazırlayan faaliyetleriyle yapılır.

Rogers ve Maslow arasındaki anlaşmanın ana noktası seçimin özüdür. İkisi de öğrencinin kendi kararını kendisinin vermek zorunda olduğu konusunda uyuşurlar. İkisi de kendine güvenen öğrencinin doğru seçimi yapacağını düşünürler. Bu son nokta daha az yönlendirici eğitimin daha başarılı olacağını söyler. Cezalarla dolu olmayan seçenekleri gerektirir ve en üst noktalarda öğretmen esnekliğini

gerektirir ki, öğrencilere bilgili seçimler yapmak için farklı deneme imkanları sağlayabilsin (Abeles et al., 1995 :217).

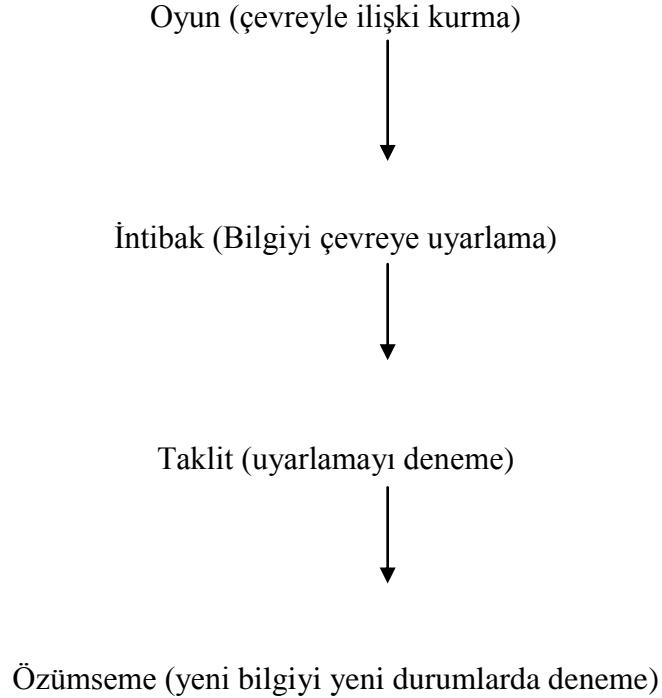
Kendini motive ederek öğrenme döngüsü

Corno ve Rohrkemper (1985) öz-düzenleme ve içsel motivasyon arasında ilişki kurarlar. Öz-düzenleme yoluyla öğrenme, öğrencinin öğrenirken kullanabileceği en yüksek bilişsel yönelim formudur. Bu yönelim, yeni materyali anlamayı geliştirmek için, önceden sahip oldukları fikirlerin gerçek anlamla olan ilişki ağını idare etmek için ve yeni bilgi elde ederken gelişen süreci izlemek için öğrenciler tarafından harcanan sistematik bir çabayı gerektirir.

Corno ve Rohrkemper'e göre, öğretmenler içsel motivasyonu teşvik eden öğretme-öğrenme stratejilerini kullanarak öğrencilerin öz-düzenleyerek öğrenme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Bu stratejiler, çeşitli aktivite ve öğretme yöntemlerini kullanmayı, öğrencinin bireysel farklılıklarını teşvik etme şansını sağlamayı, gerçek anlam üzerinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci tartışmalarını, bilgi ve kavrayışla anlamlı örüntüler gelişebilmesi için yeterli derinlikteki konular üzerine çalışmayı ve "sıralı, eğitici, cesaret verici ve izleyici karşılaştırmalı performanstan çok, öğrenmenin özel olarak desteklenmesine yönelik" geri bildirimler almayı içerir. Corno ve Rohrkemper'a göre, öğrenciler yavaş yavaş öz-düzenleyerek öğrenme yeteneklerini geliştirirken, öğretmenler başlangıçta motivasyonun kurulmasında gerekli olan desteği geri çekmeli ve bunun yerine öğrencilere bağımsızlıklarını artırarak çalışacakları fırsatlar sağlamalıdır.

Piaget "denge teorisi"nde kendini motive ederek öğrenme döngüsünü tasarlar. Bu döngü aşağıdaki gibi gösterilmektedir.

Şekil 10
Kendini Motive Ederek Öğrenme Döngüsü



Piaget'e göre özümseme süreci veya yeni bilgiyi alma ve bu bilgiyi kendi çevresine uyarlama, öğrenciyi yeni bilgiler aramaya motive eden makinedir. Denge teorisine göre çocuk çevresiyle ilişki kurarken, denerken düzene ihtiyaç duyarak yeni ilişki kurma yolları keşfeder. Böylece çevreyi çözümlerken, yolun bir parçası olabilir. İlişki kurmanın yeni aracı benimsenirken, çevre tekrar rahatsız edilir ve böylece süreç tekrarlanır. Piaget bunun kendini yinelediğini çünkü bireyin dengeyi aradığını söyler. Bu döngü basitçe şöyle düşünülebilir:

deneme → gelişme → deneme.

Kendini motive ederek öğrenme eğiticiye haz verir. Kendini motive etmiş öğrencilerle dolu bir sınıf bir eğitimcinin nirvanası (yüce mutluluk) olabilir. Bununla birlikte kendini motive etmiş öğrenci muhtemelen böyle doğmaz, sonradan olur. Bu yüzden bu ideale ulaşırken öğretmenler birçok şey yapabilir.

Konu ile ilgili bir çok örnek verilebilir. Müzik eğitimi ile bir örnek şu şekilde olabilir. Enstrüman çalmaya yeni başlayan bir öğrenciye sadece birkaç notayı nasıl basacakları gösterildikten sonra, kendilerinin “keşfettikleri” favori ezgilerini çalma imkanı verilebilir (Abeles et al., 1995 : 215-216). Bu örnekler arasında yaratıcı dans etkinliklerinde seviye farklılaşmaları çalışması aracılığıyla alt, orta ve üst seviyeleri kullanarak öğrencilerin kendi danslarını oluşturabilmeleri de sayılabilir.

Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramları motivasyonu açıklarken Davranışçı Yaklaşım ile Bilişsel Yaklaşımı bütünleştirmektedir. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, motivasyonu etkileyen üç temel öge vardır. Bunlar,

- Bireyin amacına ulaşma beklentisi,
- Amacın birey için değeri,
- Bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisidir (Erden ve Akman, 1997 : 233).

Sosyal öğrenme kuramına göre motivasyon hem kişinin kafasının içindekilerden (düşünceler, planlar ve yeteneklerine olan güven) hem de dış çevrede olanlardan (hedef ulaşma ihtimali ve hedef ulaşma durumundaki sonuç) ortaya çıkabilmektedir. Bir başka deyişle sosyal öğrenme içsel ve dışsal motivasyon faktörlerini biraraya getirmektedir (Sternberg & Williams , 2003: 355).

Bu kurama göre birey bir iş için çaba göstermeden önce kendisine üç soru sorar:

- 1- Eğer sıkı çalışırsam başarabilir miyim?
- 2- Başarılı olursam, yaptığım davranışın sonucu bana ne kazandıracak?
- 3- Bu iş hakkında ne hissediyorum?

Öğrencinin motivasyonunu bu üç soruya verdiği yanıt belirler.

Sosyal öğrenme kuramının önde gelen isimlerinden biri olan Bandura'ya göre birey, geçmiş yaşantılarına dayalı olarak ya da başka kişilerin yaşantılarını

gözleyerek, bir işin gelecekteki sonuçlarını tahmin eder. Woolfolk'a göre beklenen sonuçlar olumlu ise, yapacağı işin kendisine yarar sağlayacağına inanıyorsa motive olur (Woolfolk, 1993; Erden ve Akman, 1997 : 233).

Beklenti - Değer Kuramı

Bu kurama göre hangi davranışların gösterileceğini beklenti ve değer olmak üzere iki etken belirlemektedir. Beklenti o davranışın amaca ulaştırma olasılığı, değer ise o amacın önem derecesidir (Açıkgöz, 2005: 227). İnsanlar makul bir başarıma şansı varsa ve hedef onlar için kişisel olarak anlamlı ise motive olurlar ve çok çalışırlar (Sternberg & Williams , 2003: 355).

Beklenti - değer kuramına göre bireyler çeşitli seçenekleri değerlendirebilir, birbirleriyle karşılaştırılabilir, sonunda kendi değer verdiği ve gerçekleştirme olasılığı en yüksek olanı seçebilirler.

Yeterlik ve Başarı Motivasyonu

White (1959) “yeterlik” olarak adlandırdığı psikolojik bir dürtü ileri sürer. Yeterlik motivasyonu birinin çevresine hakim olmak için ihtiyaç duyduğu içsel bir ihtiyaçtır. Küçük bir çocuğun çevre ile etkileşimi muhtemelen keşfetme ve deneyimleme ihtiyacı ile doludur. Yavaş yavaş çocuklar çevreleriyle başa çıkabilecek duruma gelirler. Öğretmenler öğrencilere direktifler verme, ödüllendirme ve değerlendirme yoluyla onların yeterliğinin gelişimini etkileyebilirler. Ancak öğrenciler “aşırı derecede” ödüllendirilmemeli ve her bir birey için gerçekçi hedefler ve standartlar koyulmalıdır. Bu stratejiler muhtemelen kendine güvenli, yetenekli, yeteneğinin farkında olan ve risk almaya istekli öğrencilerin olmasına neden olur. (Abeles et al., 1995 : 213)

McClelland'ın başarı motivasyonu kuramı (1955) White'ın teorisine benzer. Yeterlik kuramının görüşlerine ek olarak McClelland'ın kuramı, değerlendirme (“iyi” bir iş yapma) ve duygusal yeterlik (tatmin olma hissi) ölçülerini ekler. Başarı

motivasyonu üzerine yapılan bir çok çalışma son 30-40 yılda yapılmıştır. Sonuçlar şunu gösterir ki öğrencilerin başarıma ihtiyacı formal ve informal çevresel faktörlerden hissedilir şekilde etkilenir. Aile, kültürel etki, öğrencinin kendisiyle gurur duyması vb. (Abeles et al., 1995 : 214). Başarılı olma ihtiyacı diğer motivasyonlarla da ilişkilidir. Arkadaşların onayını almak, ailenin hoşuna gitmek vb.(Erden ve Akman, 1997 : 239).

Atkinson'ın (1964) başarı motivasyonu kuramına göre motivasyon, başarıya yaklaşma ya da başarısızlıktan kaçınma eğilimleri ya da başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucudur. Başarıya yaklaşma;

- başarı gereksinimi,
- başarı olasılığı,
- başarının değeri olmak üzere üç etken tarafından belirlenir.

Başarı umudunun yüksek, başarısızlık korkusunun düşük olduğu durumlarda kişinin başarı motivasyonu oldukça yüksektir. Bu iki duygunun eşit olduğu durumlarda başarı motivasyonu orta, başarısızlık korkusunun daha yüksek olduğu durumlarda ise düşük düzeydedir.

Başarı motivasyonu düşük kişiler, başarısız olmamak için uğraştırıcı işlere girmek istemezler. Onun yerine ya çok kolayca ya da çok zor ulaşılabilecek amaçlar koyarlar. Başarı motivasyonu yüksek olan bireylerin kendileri için uğraştırıcı ama çalışarak ulaşabilecekleri amaçlar seçtikleri gözlenmektedir. Başarı motivasyonu yüksek kişiler başarısızlık durumunda, başarı motivasyonu düşük kişiler ise başarı durumunda motive olur. Başarı motivasyonu düşük bireyler başarısızlık durumunda yılgınlık göstermektedir (Açıkgöz, 2005: 234).

Nicholls (1982) yüksek “ego-katılımı”na sahip olan öğrenci ile yüksek “iş-katılımı”na sahip olan öğrenci arasında önemli motivasyon farkları olduğuna inanır. “Ego-katılımlı” öğrenciler işten çok kendilerine odaklanırlar ve yeterlik, diğerlerinden daha üstün olan performans tarafından gösterilir. İş-katılımlı öğrenciler kendilerinden çok işe odaklanırlar. Öğrenme veya performans kendi kendine ortaya

çıkan bir sonuçtur. Böylece iş-katılımlı öğrenciler, kendilerinin en iyilerini başarırlarsa, üstünlük için gerçek bir kazanç elde ederlerse kendilerini “yeterli hissederler”. Ego-katılıma sahip olanlar ise başka birini yenmek zorundadır (Abeles et al., 1995 : 214). Kuşkusuz eğitimde yeğlenen iş-katılımıdır. Bu görüş yalnızca araştırma bulgularıyla değil, aynı zamanda her bireyin kendi potansiyelini sonuna kadar geliştirme fırsatının verilmesi amacıyla da desteklenmektedir. Ego-katılımlı sınıflar motivasyon eşitsizliği, dolayısıyla gelişim eşitsizliği yaratırlar (Açıkgöz, 2005: 248).

Maehr’in bakış açısı başarı ihtiyacından farklı olarak sosyal güdülere işaret eden motivasyonlara daha geniş bir açıdan bakmak için düşünülmüştür. Maehr motivasyonun “kişisel yatırım” ifadesiyle anlaşılabilirliğini belirtir. Bir insan için bir durumun anlamı, kişisel yatırımın temel belirleyicisidir. Bu, birbiriyle ilişkili üç yol vasıtasıyla belirlenir:

- 1) Bireyin kendisi hakkındaki inançları,
- 2) Davranışın algılanabilir hedefleri,
- 3) Hareket olasılıkları.

Bireyin olası gördüğü hareket sosyal normlar veya sosyal kabul edilebilirler tarafından da ılımlı karşılanabilir, bu yüzden ki bir öğrenci “iyi bir kulağa” sahipken ve enstrüman çalmayı kolay bulurken, arkadaşlarına müzik yapma fikri teşvik edici gelmiyor diye müzik yapmamayı seçebilir. Diğer taraftan araştırma gösteriyor ki (Maehr, 1983) insanlar tanıdıkları yeteneklerini bulup ortaya çıkarma konusunda eğilimlidir.

Maehr, iş-hedef (task-goal) olarak tanımladığı hedeflerin önemini vurgular. Bunlar bir işin üstesinden gelmek için yapılan teşebbüsleri içerir çünkü işle iç içe geçer hale gelir veya kendi kendine yeterliğini kanıtlamaya çalışabilir. İş-hedefin uyumunun gelişimini cesaretlendiren bir öğretmen, öğrencilerinde kendi inisiyatifleriyle öğrenmeyi başlatma bağımsızlığını geliştirir. Öğrencilerin bu tip öğrenme becerilerinin gelişimini bir çok faktör etkileyebilir. Öğrencinin geçmiş başarı ve başarısızlığından etkilenen yeterlik hissi ve kişisel deneyimler birer faktör

olabilir. Beklentiler de öğrencinin teşebbüs ettiği işleri etkileyebilir. Dış değerlendirme de içsel ilginin azalmasına neden olabilir.

İş ve ego katılım hakkındaki araştırma sonuçları şunu gösterir, bir çok öğrenen için iş-katılımı, motivasyonun devamı için gereklidir. İstek derecesi (Lewin,1951) ve başaramama korkusu (Atkinson,1965) da başarı motivasyonu ile yakından ilişkilidir. İstek derecesi, öğrencinin hedeflerinin örneklenmesiyle sınırlanır. Eğer öğrenciler kendi hedeflerini belirlemek için izinliyseler yüksek derecede kişisel-katılım meydana gelir. Başarı sonucunun beklentisi, başarı motivasyonunda önemli bir faktör olabilir ve bu beklenti hedefe ulaşmak için araçlar mümkün olduğu sürece motivasyon yüksek olur.

Tanımlanmış amaçlara ulaşmada başarı eksikliği, öğrencide endişe, depresyon, hayal kırıklığı ve gerçek olmayan beklentileri içeren duygusal sorunlara yol açabilir. Öğrencinin bu sorunlara yatkınlığı sınıfın içindeki ve dışındaki çevreden etkilenir. Müzikteki motivasyon üzerine çalışan Asmus (1989) şu sonucu çıkarır, motivasyon denklemi üzerindeki en önemli öğe öğretmendir (Abeles et al., 1995 : 215).

Aşağıda motivasyonu açıklayan dört temel kuram üzerine bir çizelge sunulmaktadır.

Şekil 11

Motivasyonu Açıklayan Temel Kuramlar

Davranışçı Kuram	Ödül ve ceza biçimindeki dışsal pekiştireçler
Bilişsel Kuram	İnanç, yükleme ve beklentilerden kaynaklanan içsel pekiştireçler
Sosyal Öğrenme Kuramı	Beklenti ve hedefin kişisel değerinden kaynaklanan içsel ve dışsal pekiştireçlerin karışımı
Hümanistik Kuram	Başarma, kendini aşma ve kendini gerçekleştirmeden kaynaklanan içsel pekiştireçler

(Sternberg & Williams, 2002: 356).

Asmus'a göre başarının %11'den % 27'ye kadar değişen orandaki kısmı motivasyona yüklenebilmektedir (Asmus, 1995; Abedrabbo, 2006:6'daki alıntı). Bu durum öğretmenlerin öğrencilerinin motivasyon düzeylerine önem vermeleri ve motivasyonlarını artırmak için çabalamaları gerektiği konusunda önemli ipuçları vermektedir.

Motivasyonu tanımlarken, hareketi başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olduğundan söz edilmişti. Tüm branşlardaki öğretmenlerin ideali sınıflarında derse ve başarılı olaya motive olmuş öğrenciler bulunmasıdır. Öğrencilerden bedenlerinin tamamını kullanmaları, sürekli aktif katılım halinde olmaları ve bir ürün yaratmaları beklentisi içinde olan yaratıcı dans etkinliklerinde motivasyonun önemi son derece büyüktür. Daha önce belirtildiği gibi motivasyonları yüksek olanların yaratıcılıkları da artmaktadır.

Bandura'ya göre motivasyonun iki kaynağı vardır: Bu kaynakların biri amaçların saptanmasıdır. Diğeri ise bireyin kendisine sorduğu "başarabilecek miyim?" sorusunun yanıtıdır (Açıkgöz, 2005: 231). Bu sorunun yanıtlanmasında öz-yeterlik önemli bir rol oynamaktadır.

Özyeterlik

Bandura'ya göre öz-yeterlik kişisel kapasite ile ilgilidir (Bandura, 1997: 11). Bireyin karşılaştığı işi başarma yeterliğine sahip olmasıyla ilgili algısıdır. Öz-yeterlik yargısı hangi aktivitelerde yer alacağımızı, bir durum karşısında ne kadar efor sarfedeceğimizi ve bir durumu bekleme veya o durumun içinde yer alma anındaki duygusal tepkilerimizi etkileyen yargılardır (Pervin & John, 2001: 447).

Algılanan öz-yeterlik bireyin verilen işleri düzenleme ve yapmasına yönelik yargısıdır (Bandura, 1997: 21). Kendini yeterli bulmayan kişi daha az başarılıdır (Saunders, 2005: 21). Kişinin kendini yeterli bulması ve başaracağına inanması motivasyonunu artıracaktır.

Yeterlik inancı bireyin nasıl hissettiğini, düşündüğünü, kendini motive ettiğini ve davrandığını etkiler. Öz-yeterlik inançları bu muhtelif sonuçları dört ana süreç yoluyla üretmektedir. Bu süreçler bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçimseldir (Bandura, 1993: 118).

Öz-yeterliğin gelişmesinde dört temel kaynak bulunmaktadır. Bunlar:

- 1- Kişinin yaşantısı,
- 2- Başkasının başından geçmiş deneyimler,
- 3- Sözel ikna: bireyin başarıp başamayacağına yönelik nasihat, öğüt ve teşvikler,
- 4- Psikolojik durum (Reeve, 2001: 217).

Öz-yeterlik algısı insan davranışlarını çeşitli şekillerde etkileyebilir. Bunlar üç boyutta incelenebilir:

1- Seçim: İnsanlar başaracaklarına inandıkları görev ve etkinlikleri seçme eğilimindedir. Aynı zamanda başarısızlığa uğrayacaklarını düşündükleri görev ve etkinliklerden kaçınma eğilimindedirler (Ormrod, 1999: 134).

2- Çaba ve devamlılık: Öz-yeterlik inançları insanın bir iş yaparken ne kadar çaba sarf edeceğini ve bir sıkıntıyla karşılaştığında ne kadar süreyle efor sarf etmeye devam edeceğini belirler (Bandura, 1989; aktaran Reeve, 2001: 220). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan insanlar bir görevi tamamlamak için çaba sarf etme eğilimindedirler; bir engelle karşılaştıklarında göreve devam etme eğilimindedirler. Düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler belirli bir görev için az çaba harcarlar ve bir zorlukla karşılaştıklarında çok çabuk vazgeçerler.

3- Öğrenme ve başarma: Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilerden daha çok öğrenme ve başarmaya eğilimlidir. Bu durum aynı yetenek seviyesine sahip öğrenciler arasında da görülmektedir. Başka bir deyişle

eşit yetenek seviyesine sahip öğrencilerden, görevi başarı ile tamamlayacağına inananlar inanmayanlara göre daha başarılı olmaktadır (Ormrod, 1999: 134).

Şekil 12’de özyeterliği yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Şekil 12
Özyeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri

Özyeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Özyeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> * Karmaşık olaylarla başedebilme * Problemlerin üstesinden gelme * Çalışmalarında sabırlı olma * Başlamak için kendine güvenme * Okulda başarılı olma * Meslek hayatında başarılı olma 	<ul style="list-style-type: none"> * Olaylarla başedememe * Umutsuzluk ve mutsuzluk * Problemlerle karşılaşınca kendini yetersiz bulma * İlk denemedeki başarısızlıktan sonra tekrar denemekten kaçınma * Kendi gayretinin sonucu değiştirmeyeceğine inanma.

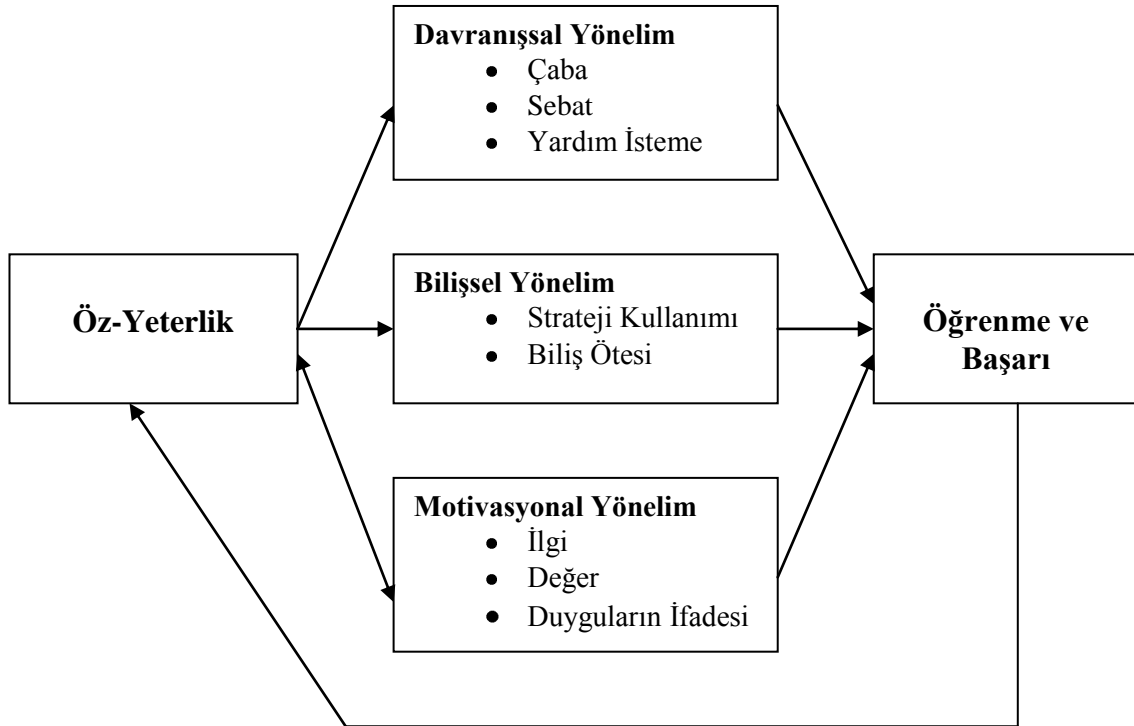
(Korkmaz, 2005: 211).

Öz-yeterlik inançlarının gelişiminde bireyin üç boyuttaki yaklaşımı belirleyici olur. Bunlar seviye, genelleme ve güçlendirmedir (Bandura, 1997: 43). Bireyin yeterlik algısı sadece basit ve kolay bir görevi içerebilir veya belirli alanda en zorlayıcı görevleri içerebilir. Bu seviye farklılığını gösterir. Bireyler kendilerini sadece sınırlı bir alanda yargılayabilir veya geniş bir etkinlikler ve konular alanında yararlı olduğunu düşünebilir. Bu öz-yeterliğin genelleme boyutunu vermektedir. Son olarak güçlü bir kişisel yeterlik hissine sahip bireyler geçici hatalar karşısında metin olabilirler. Buna karşın düşük yeterliğe sahip bireyler hemen kendilerini çekme eğilimindedirler. Bu da yeterliğin güçlendirme boyutudur (Bong, 1997: 696).

Bu noktada öğretmenin öğrencilerine yardımcı olması beklenebilir. Bu üç boyutta olumlu yaklaşımı oluşturabilmek için öğretmenin gerekli ortamı ve koşulları sağlaması önemlidir. Çünkü, Bandura ve Schunk'a göre güçlü bir yeterlik hissi üst seviyede motivasyonu, akademik başarıyı ve akademik konulara karşı içsel ilginin gelişimini desteklemektedir (Bandura: 1997: 175).

Linnenbrink ve Pintrich'e göre öz-yeterliğin üç motivasyonel faktörle pozitif ilişkisi vardır. Bunlar; bilişsel yönelim, davranışsal yönelim ve motivasyonel yönelimdir. Öğrenci bir görevle karşılaştığında yüksek düzeyde bilişsel yönelime sahipse etkin bir şekilde hareket becerisi gösterme kadar öğrenme stratejilerini kullanma eğilimindedir. Davranışsal yönelim öğrencinin görevi sürdürme konusunda ısrarcı olması ve eğer gerekli görürse yardım isteme yöneliminde bulunması anlamındadır. Motivasyonel faktörler ve öz-yeterlik arasındaki belli bir noktaya kadar birbirinin yerine geçebilme ilişkisi, öğrencilerin yüksek akademik başarı seviyelerine ulaşmaları sonucunu oluşturur, şeklinde düşünülebilir. Bu durum şematik olarak şu şekilde gösterilebilir.

Şekil 13
Motivasyonel Faktörler ve Özyeterlik Arasındaki İlişki



(Linnenbrink ve Pintrich, 2003; Bailey , 2006: 25-26'daki alıntı).

Öğretmenin sınıf ortamında sağlaması gerekenlerden biri de öğrencilerinde özgüvenin gelişiminin sağlanmasıdır. Özgüven hem öğretmen hem de öğrenci için son derece önemlidir. Özgüven kavramı ve öz-yeterlik algısı aynı olguyu temsil ettiği düşüncesiyle birbirlerinin yerine kullanılmaktadırlar. Ancak Bandura'nın bildirdiği gibi gerçekte tamamen farklı şeyleri işaret etmektedirler (Bandura, 1997: 11).

Özgüven

Özgüven kelimesi İngilizce'deki self-esteem'in karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu noktada bir ayrımın yapılması önemli görülmektedir. Rosenberg İngilizce'deki self-esteem ve self-concept arasında ayrım yapmaktadır. Self-esteem, daha çok bireyin kendisini kabul etmesinin ve değerli bulmasının hissedilişidir. Self-confidence ise Bandura'nın öz-yeterlik (self-efficacy)

tanımlamasıyla ilişkilidir, meydan okumalarla başarıyla karşılaşma ve engellerin üstesinden gelme beklentisinin yanı sıra kendini ve çevresini kontrol etme hissi olarak açıklanabilir. Yani self-confidence ifadesi self-esteem'i karşılayabilir ama ikisi eşanlamlı değildir (Bednar et al., 1989: 37). Türkçe'de self-confidence ve self-esteem tanımlamalarının her ikisini de özgüven ifadesiyle karşılamamıza rağmen özsaygı ifadesi self-esteem için daha uygun görünmektedir.

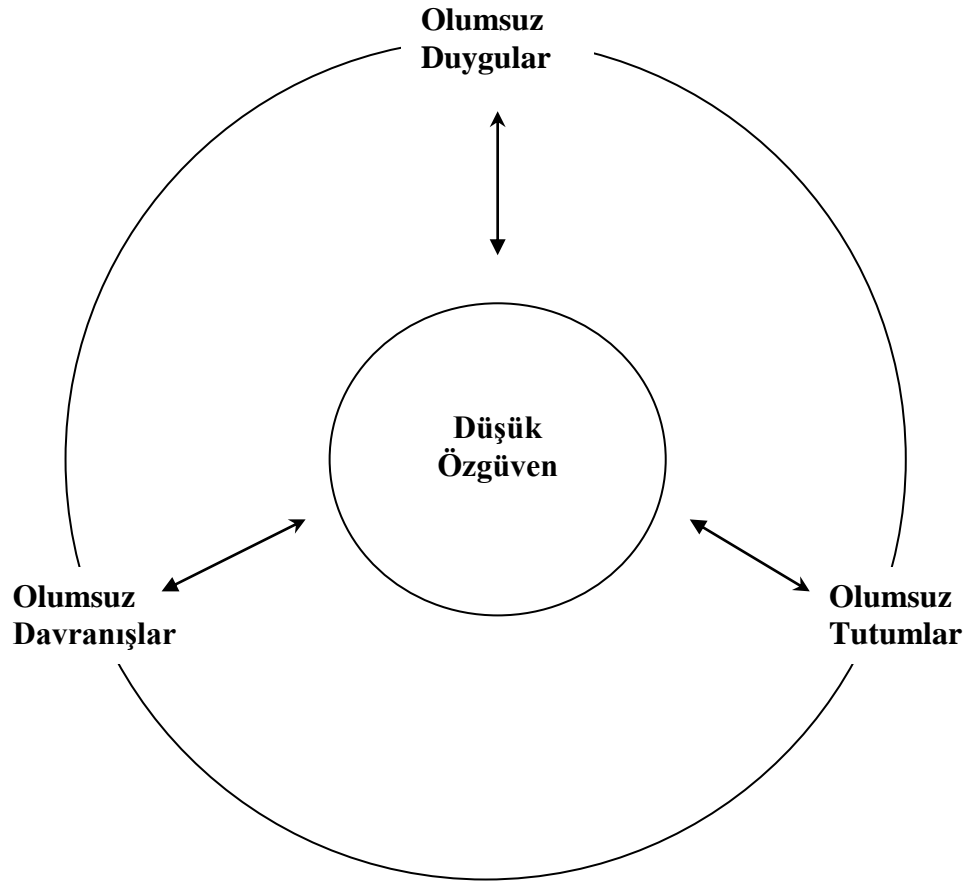
Dolayısıyla Türkçe literatüre geçmiş şekliyle özgüven “bireyin kendisini değerli hissetmesi yargısıdır” (Bandura, 1997: 11) şeklinde tanımlanabilir. Özgüven genel bir kişilik özelliğidir, geçici bir tutum veya bireysel durumlara özel bir tutum değildir (Pervin & John, 2001: 184).

Kişinin özgüven seviyesi tüm hayatını, dolayısıyla okul hayatını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Shrauger'in bildirdiğine göre düşük özgüvene sahip insanlar yüksek özgüvene sahip olan insanlara göre anlamlı oranda daha başarısız olmaktadır (Shrauger, 1972; Franken, 1988: 404'deki alıntı).

Rogers'in yaptığı bir araştırma sonuçlarına göre düşük özgüvenli çocuklarla karşılaştırıldığında yüksek özgüvenli çocuklar çok daha iddialı, bağımsız ve yaratıcı bulunmuşlardır. Yüksek özgüvenli kişiler aynı zamanda gerçekliğin sosyal tanımlamalarını daha az kabul etme eğilimindedirler, ta ki bu tanımlamalar kendi gözlemleriyle uyumlu, daha esnek, yaratıcı ve problemlere karşı daha orijinal çözümler getirme yetisinde olana kadar (Pervin & John, 2001: 184).

Düşük özgüven kişinin kendisini bozguna uğratması gibidir ve bu durum dairesel bir şekilde kişinin hayatını etkiler. Olumsuz düşünceler olumsuz tutumlara neden olur, olumsuz tutumlar olumsuz davranışlara neden olur, olumsuz davranışlar olumsuz duyguları besler ve bu şekilde her bölüm özgüveni etkiler ve özgüvenden etkilenir (Branden, 1969; et al., 1992: 70'deki alıntı). Bu durum şematik olarak şu şekilde gösterilebilir.

Şekil 14
Düşük Özgüven ve Olumsuz Davranışların Etkileşimi



(Napoli et al., 1992: 70)

Daly ve Burton'un düşük özgüvenli insanlar üzerine yaptıkları bir araştırma sonucunda ortaya koydukları düşük özgüveni öngören belirli mantık-dışı inanç faktörleri şunlardır:

- 1- Onaylanma talebi, aşırı derecede kabul görme saplantısı,
- 2- Yüksek benlik beklentisi, sert ve ulaşılmaz standartların mantık-dışı sıralanması problemi,
- 3- Endişe, yoğun ve yararsız kaygı eğilimi,
- 4- Problemlerden kaçınma, stresle karşılaşma ve başa çıkmadan kaçınmak için kendi kendini baltalayıcı kaçma eğilimi açıklamaları (Bednar et al., 1989: 55).

Napoli ve diğerklerine göre yüksek özgüvenin özellikleri şunlardır:

- Hata riskine rağmen gelişen deneyimlerde yer alma fırsatlarına açıktır,
- Hiç bir şey kanıtlama ihtiyacı duymadan sadece yapmaktan zevk aldığı için o aktiviteyi yapar (spor, yeni bir beceri öğrenme vb.),
- Kimseyi suçlamadan veya bahaneler yaratmadan sorumluluğu üzerine alır,
- Kendinin ve başkalarının güçlerini ve başarılarını kabul eder,
- Karşısındakini suistimal etmeden ve onları yönlendirmeye çalışmadan birinin kişisel gücünü kabul eder,
- Hayat deneyimlerinin niceliğine değil, niteliğine odaklanır (arkadaşlık vb.),
- Takım çalışmasından hoşlanır ve bir işi yerine getirmede veya kişilerarası ilişkileri geliştirmede takım çalışmasının değerini bilir,
- Hayatta bir denge bulur (iş, eğlence, yalnızlık vb.).

Düşük özgüvenin özellikleri ise şunlardır:

- Yapıcı eleştiriyi kabul etme ve onu gelişimi için kullanma konusunda yetersizlik,
- Karar almada ve yaratıcı değerler gerçekleştirmede yetersizlik, kesin belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğu,
- Hatalara yol açabilecek riskleri alma yetersizliği,
- Değişim yetersizliği, aynı yiyecek, çevre, davranış vb.ne kilitlenme durumu,
- Başkalarının gücüne odaklanma yetersizliği,
- Kendi gücüne odaklanma yetersizliği,
- Başkalarının başarılarını vekaleten yaşama eğilimi (kahraman hayranlığı),
- Dış görünüşe önem verme eğilimi (kampüsün en çekici kişisiyle çıkma, en gösterişli arabayı kullanma vb.),
- Temizlik, yemek yeme, düzen gibi konularda aşırı derecede zorlayıcı olma eğilimi,

- Aşırı rekabetçi olma eğilimi (kendini önemli hissetmek için herşeyi kazanma, herkesin önünde olma zorunluluğu),
- Zavallı kaybeden olma ve kaybetme durumunu kişisel değerini onayı olarak görme eğilimi,
- Aşırı derecede eleştirme eğilimi (hata bulma),
- Kendilerini kanıtlamak ve başkalarına ne kadar değerli olduklarını göstermek için işkolik olma eğilimi (Napoli et al., 1992: 73).

Bu bilgiler ışığında daha yaratıcı, başarılı, sorunlarla karşılaşmaktan ve başa çıkmaktan korkmayan bireyler yetiştirmek bir öğretmen için hem öğrencisi hem de üyesi olduğu toplum açısından önemlidir. Cooley'e göre kişinin sadece kendisi hakkındaki yargıları değil başkalarının o kişi hakkındaki yargıları da özgüven üzerinde etkili olmaktadır (Cooley, 1982; Sternberg & Williams, 2002: 373'deki alıntı). Demek oluyor ki öğretmen oluşturduğu ortam, koşullar ve davranış şekilleriyle öğrencilerinin daha yüksek özgüven seviyelerine ulaşmasını sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüz müzik eğitiminde çoğunlukla öğrencilerin hareket etmeden, sessizce bir şeyler öğrenmeye zorlandıkları bir sistem egemen olduğunu söylenebilir. Son yıllarda eğitimin bir çok alanında kalıcı öğrenme sağlamak için, aktif eğitim sistemine geçilmektedir. Ancak müzik öğretmenlerinin yetiştirildiği kurumlarda öğrencilerin çoğunlukla pasif kalarak eğitim aldıkları bir süreç sonunda onlardan gelecekte aktif eğitim uygulamalarını beklemek çelişkili bir durum yaratmaktadır.

Bu çelişkiyi özellikle "Oyun, Dans ve Müzik" dersinin azaltılabileceği düşünülebilir. Bu derste yapılacak yaratıcı dans çalışmalarıyla kendini özgürce ifade edebilen, yaratıcı, estetik ve müzikal birikimi olan öğretmen adaylarını yetiştirmek olanaklıdır. Ancak bu donanımla yetiştirilen müzik öğretmeni adayından, yaratıcı, estetik duyguları gelişmiş öğrenciler yetiştirmesi beklenebilir. Öğretmen adayları hem eğlenerek hem de müzikle dolu geçen "Oyun, Dans ve Müzik" dersinde elde ettikleri kazanımlarını öğrencileriyle paylaşabilirler.

Müzik öğretmenin, müzik bilgi ve becerileriyle donanımlı olması yanında, yaratıcı, öğrencilerini yaratıcı etkinliklere yönlendirebilen, estetik duyguları gelişmiş nitelikte olması beklenir. Bu niteliklerin etkin bir biçimde öğrencilere yansması büyük oranda öğretmenin bedenini müzikal ifade aracı olarak kullanmasına bağlıdır. “Oyun, Dans ve Müzik” dersi müzik öğretmeni adaylarında bu nitelikleri geliştirmeye yöneliktir. Bu ders 2001-2002 öğretim yılından itibaren 7. yarıyılıda haftada 2 saat olarak Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programlarında yer almaktadır. Gözlenebildiği kadarıyla her fakülte bu dersi farklı bir anlayış içerisinde ele almaktadır. Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin bazı fakültelerde sadece teorik bir ders olarak ele alındığı, bir kısmında sadece çocuk oyunlarına yönelik içerikle işlendiği, çok azında da müzik öğretmeni adayının yaratıcılığının geliştirilmesine ve bedenini müzikal bir ifade aracı olarak kullanmasına yönelik olarak yaratıcı dans çalışmalarıyla çocuk oyunlarının iç içe geçirildiği biçimiyle ele alındığı bilgisine ulaşılmıştır. Bir çok fakültede ise dersin programdan kaldırıldığı gözlenmiştir. Bu durumu, konu hakkında bugüne kadar hiç bir araştırma yapılmamış olması ve dersin öneminin belirtilmemiş olmasının etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

Bu bilgiler ışığında Türkiye'nin genel müzik eğitimi hedeflerini gerçekleştirecek müzik öğretmeni profiline uygun olarak, “Oyun, Dans ve Müzik” dersi programının oluşturulmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda yürütülen eğitim kampanyalarında da açıkça belirtildiği gibi okulöncesi dönemi, bireylerin kişiliklerini oluşturan ve hayatlarının temelini oluşturan en önemli eğitim basamaklarından biridir, belki de ilkidir. Bu kadar önemli bir basamakta sanat eğitiminin de önemi kaçınılmazdır.

Eğitim fakültelerinde Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri öğrenim yaşamları boyunca iki kere seçmeli olarak müzik dersi alabilmektedirler. Ancak bu derslerin içerikleri belli olmadığı için işlenen konular dersi yürüten öğretim elemanı tarafından belirlenmektedir. Dersler çoğu zaman okulöncesi

çocuğunun ihtiyaçlarını karşılamayan ve üst düzeyde müzik eğitiminin verildiği, yaratıcı ve oyuna dayalı çalışmaların çok yer almadığı içerikten oluşabilmektedir.

Okulöncesinde müzik eğitimi genel eğitimin önemli yapı taşlarından birini oluşturur. Etkinliklerin çoğu müzikle yapılmaktadır, bu nedenle okulöncesi öğretmenin en az branş öğretmeni kadar müzikal birikime sahip olması ve yapılacak etkinlikleri yönlendirebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Oyun çağındaki çocukların müzik etkinliklerine yönlendirilmesinde dans önemli yer tutmaktadır. Bu noktada “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin içeriğinin okulöncesi dönemin ihtiyaçlarına da karşılık verebilecek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca çok küçük yaşlardan itibaren yaratıcı, beden dilini doğru kullanabilen, özgüvenli bireyler yetiştirebilecek okulöncesi öğretmenleri yetiştirmek konusunda bu dersin oldukça önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu araştırmada, "Oyun, Dans ve Müzik" dersi etkinliklerinin nasıl yönlendirildiği ile ilgili taslak program verilmesi ve taslak programın öğretmen adaylarının derse yönelik motivasyon, özgüven, dans özyeterlik inançları ve dans performansları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi planlanmaktadır. Bu sayede “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin tekrar canlandırılması, daha etkili dersler yapılabilmesi, dolayısıyla beden dilini doğru ve müzikal ifade aracı olarak kullanabilen, estetik, motivasyonu yüksek, özgüvenli ve yaratıcı öğretmenler yetiştirilmesine katkıda bulunulması umulmaktadır. Bu gerekçelere dayanarak bu araştırmanın amacı, "Oyun, Dans ve Müzik" dersinde yapılan yaratıcı dans çalışmalarının öğretmen adaylarının derse yönelik motivasyon, özgüven, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik inançları ve dans performansları üzerindeki etkilerinin araştırılması olarak belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

“Oyun, Dans ve Müzik” dersindeki yaratıcı dans etkinlikleri müzik öğretmeni ve okulöncesi öğretmen adaylarında motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı açılarından anlamlı farklılıklar oluşturmakta mıdır?

Alt Problemler

1- “Oyun, Dans ve Müzik” dersindeki yaratıcı dans etkinlikleri süreç sonunda başlangıca göre müzik öğretmeni adaylarında;

a) Derse ilişkin motivasyon,

b) özgüven,

c) beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik,

d) dans performansı açılarından süreç içerisinde, başlangıca göre anlamlı farklılıklar oluşturmakta mıdır?

2- Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmeni adaylarında;

a) derse ilişkin motivasyon,

b) beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik açılarından denel işlemlerin başlangıcı ve sonu arasında anlamlı farklılık oluşmakta mıdır?

3- Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmeni adaylarında yaratıcı dans etkinliklerine katılmayanlara göre;

a) özgüven,

b) dans performansı açılarından anlamlı farklılıklar oluşturmakta mıdır?

Denenceler

Bu araştırmada aşağıda yer alan denenceler sınanmıştır:

1- Oyun, Dans ve Müzik dersindeki yaratıcı dans etkinlikleri müzik öğretmeni adaylarının derse ilişkin motivasyonlarını süreç sonunda başlangıca göre anlamlı düzeyde artırır.

- 2- Oyun, Dans ve Müzik dersindeki yaratıcı dans etkinlikleri müzik öğretmeni adaylarının özgüvenlerini süreç sonunda başlangıca göre anlamlı düzeyde artırır.
- 3- Oyun, Dans ve Müzik dersindeki yaratıcı dans etkinlikleri müzik öğretmeni adaylarının beden dili ve dansa ilişkin özyeterliklerini süreç sonunda başlangıca göre anlamlı düzeyde artırır.
- 4- Oyun, Dans ve Müzik dersindeki yaratıcı dans etkinlikleri müzik öğretmeni adaylarının dans performanslarını süreç sonunda başlangıca göre anlamlı düzeyde artırır.
- 5- Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmeni adaylarının denel işlemlerin başlangıcındaki “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyonlarını denel işlemlerin sonunda anlamlı düzeyde artırır.
- 6- Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmeni adaylarının özgüvenlerini anlamlı düzeyde artırır.
- 7- Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmeni adaylarının denel işlemlerin başlangıcındaki beden dili ve dansa yönelik özyeterliklerini denel işlemlerin sonunda anlamlı düzeyde artırır.
- 8- Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmeni adaylarının dans performanslarını anlamlı düzeyde artırır.

Sayıtlar

1. Öğrenciler dans ederlerken gözlemcilerden etkilenmemişlerdir.
2. Öğrenciler ölçek maddelerini içtenlikle doldurmuşlardır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2007-2008 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 4. sınıflar ile İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 4. sınıflarla sınırlıdır.

2. Araştırma, Lisans 4. sınıf "Oyun, Dans ve Müzik" dersi ile sınırlıdır.

3. Araştırma 28 saatlik deney süreci ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yaratıcı Dans Eğitimi: Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamını etkin olarak kullanabilmesinde önemli bir araç olan beden dilini kullanabilme becerilerinin kazanılmasında dansın temel öğeleri olan beden, mekan ve zamanı kullanma yetilerini artırarak müziği kendini ifade aracı olarak kullanabilme sürecidir.

Kısaltmalar

DEÜ BEF GSEB ME ABD: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

DEÜ BEF İÖB OE ABD: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalı

ODM: Oyun, Dans ve Müzik

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaratıcı dans, motivasyon, özgüven ve özyeterlik ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Yaratıcı Dans ile İlgili Araştırmalar

Lee (1998), 7 yaşındaki çocuklar için yaratıcı dans eğitimi programı geliştirmek üzere Kore’de bazı anaokullarında dökümantasyon çalışması, görüşme ve gözlem yapmıştır. Araştırma sonunda program için gerekli araçlar, öğrenci sayısı, mekan, giysi ve yapılması gereken çalışmalar belirlenmiştir.

Kim (1998), Kore’de 7 yaşındaki kız öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak üzere standart dans dersleri ve yaratıcı dans çalışmalarını içeren deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma için bir ilkokuldaki 40’ar öğrenciden oluşan iki birinci sınıf seçilmiştir. Sınıflardan birinde halk dansı ve standart dans eğitimini içeren program uygulanmış diğerinde ise yaratıcı dans çalışmaları yapılmıştır. Eğitim için Kore halk dansları, bale ve modern dans konusunda deneyimli üç öğretmen seçilmiş, yaratıcı dans çalışmaları ise araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma süresi 22 günde gerçekleştirilen 45’er dakikalık 15 dersi kapsamaktadır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sonuçları yaratıcı dans sınıfında, gelenksel dans eğitimi sınıfına göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ancak eleştirel düşünme testinde anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yoder (1993), disiplinlerarası bir çalışma gerçekleştirerek orijinal hareket çalışmalarında yaratıcılık, performans ve değerlendirme konularında inceleme yapmak üzere işbirlikli öğrenme ve yaratıcı dans üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma 1991 yılında Ohio’daki bir ortaokulda yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak video çekimi ve günlük gözlem notları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 22 öğrenci bir dönem süresince haftada iki kere 90 dakika ders

görmüşlerdir. Araştırma istendiği ölçüde tamamlanamamış ancak tamamlandığı bölümlerinde araştırmanın olumlu sonuçlar verdiği belirtilmiştir.

Ayob (1986), 4-11 yaş arasındaki 59 çocuk ve 4 öğretmeni katılımsız gözlem yoluyla incelemiş, alan notları tutmuş ve görüşmeler yapmıştır. 3 ay süren çalışmada hareket kontrolü, hareket yeteneği, ifade özgürlüğü, sosyalleşme, problem çözme ve yaratıcılık, sanat formlarını takdir etme, estetik farkındalık, eleştirel yargıda bulunma, katharsis, akademik öğrenme yeteneği, öz-benliğinin farkında olma, zevk alma ve gerçekleştirme, kültürel anlayış ve engelli bedenler için terapatik araçlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda tüm alanlarda gelişme gözlense de yaratıcı dans derslerindeki en büyük ilerleme hareket kontrolü, sosyalleşme, ifade özgürlüğü, hareket yeteneği, problem çözme ve yaratıcılık, sanat formlarını takdir etme alanlarında olmuştur.

Riley (1984), dokuz yaşındaki çocuklara uygulanan yaratıcı dans programının fiziksel özgüven, beden tasviri ve problem çözme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Veri toplamak için 30 öğrenciye söz edilen değişkenler için testler uygulanmış, ayrıca gözlem ve görüşme yapılmıştır. 12 ders sonunda yapılan testler ve görüşmeler sonucunda kızların yaratıcı dans derslerinde daha yüksek özgüven geliştirdiği, beden tasviri konusunda ön ve son-testler arasında anlamlı farklılık gözlenmediği bulunmuştur. Yaratıcı dans ve problem çözme konuları arasında ilişki bulunamamıştır.

Vallance (1975), küçük yaşlardaki çocuklarda uzamsal anlama ve karakteristikleri belirlemek üzere çizim, sayılar, boyama ve dil öğelerini içeren dört test geliştirmiştir. 6, 7 ve 8 yaşlarındaki çocuklardan oluşan 30 kişilik gruba testler uygulanmış ve sonuçlara göre rastlantısal olarak iki eşit grup oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından kontrol grubunda tartışma çalışmaları, deney grubunda ise haftada üç kere yaratıcı dans çalışmaları yapılmıştır. 8 hafta sonunda çizim, sayılar ve dil testlerinde her iki grup arasında anlamlı farklılık çıkmamış ancak boyama testinde deney grubu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde başarılı olmuştur. Ayrıca öntest ve sontestler karşılaştırıldığında deney grubu dil testinde de anlamlı gelişim göstermiştir.

Motivasyon ile ilgili araştırmalar

Braun (2007) yönettiği orkestrada alan 47 kişi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin çalışmaya yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını incelemiştir. Öğrencilere birer alışma CD'si verilmiştir. Bu CD 4 haftalık çalışma süresini kapsamaktadır. Çalışma sonrasında ğreciler alışma CD'si anketi verilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrenciler yeni bir parça verildiğinde öğretmenin örneklemesinin motive edici olduğunu ve çalışmaları gereken parçanın nasıl duyulduklarını öğrendikleri zaman çalışma motivasyonlarının arttığı bulunmuştur. Öğrenciler alışma CD'sinin kendilerini daha fazla çalışmak için isteklendirdiğini, çalışmanın daha eğlenceli olduğunu, orkestrada alınan tüm parçalar için böyle bir CD bulunmasını istediklerini belirten cevaplar vermişlerdir.

etingz (2006) not alma stratejisinin öğretiminin tarih dersinde akademik başarı, hatırd tutma, başarı güdüsü üzerideki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini araştırmıştır. Üniversite nc sınıf Cumhuriyet Tarihi dersinde gerçekleştirilen araştırmaya 72 ğrenci (31 kız, 41 erkek) katılmıştır. Araştırmada ntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubunda strateji ğretimi yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel ğretim yapılmıştır. Veriler başarı testleri ve Başarı Güdüsü leği ile toplanmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

Not alma stratejileri ğrencilerin;

- Tarih başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkilidir,
- Başarı güdüleri üzerinde önemli etkiler göstermemektedir,
- Hatırd tutmaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkilidir,
- Başarıları zerindeki etkileri cinsiyete göre değişmektedir,
- Başarı güdüleri üzerindeki etkileri cinsiyete göre değişmemektedir,
- Hatırd tutmaları üzerindeki etkileri cinsiyete göre değişmektedir.

Thiam (2006) öğrenci orkestrasında çalgı çalma ile motivasyon arasında olabilecek etkiyi öğrencinin nasıl algıladığı sorusuna cevap arayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Müzik programına devam eden 137 lise öğrencisi “Student Personal Value Music” envanterini doldurmuşlardır. Bu envanter dört bölümden oluşmaktadır. İlk üç bölüm likert tipi sorulardan oluşmaktadır ve motivasyonu üç yönden incelemektedir. Bu bölümler; meydan okuma ve merak tercihleri, öğrencilerin kendi akademik yeterlik hakkındaki görüşleri, öz-güven ve öz-değer. Dördüncü bölüm yüz yüze görüşme sorularını içermektedir. Araştırma sonucunda okul orkestrasında çalma ile meydan okuma ve merak tercihleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul orkestrasında çalmanın öğrencilerin kendi akademik yeterlikleri hakkındaki görüşlerini yükseltmediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul orkestrasında çalma ile öğrencilerin öz-güvenlerini ve öz-değerlerini artırma arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Bailey (2006) Virginia eyaletindeki liselerde okuyan müzik öğrencilerinin motivasyon ve öz-düzenleme stratejileri ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak “The Motivated Strategies Learning Questionnaire” kullanılmıştır. Bu ölçekte öğrencilerin motivasyon yönelimlerini ve hangi öğrenme stratejileri kullandıklarını belirleyen 15 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek 81 maddeden oluşan likert tipi ölçektir. 29 öğrenciye etkili enstrüman çalışma stratejilerinin anlatıldığı bir seminere katılma imkanı verilmiş ve motivasyon düzeylerini belirlemek üzere sınıfta test yapılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrenciler düzenleme ve yardım isteme konusunda anlamlı puanlar alırken erkek öğrenciler zaman, çalışma ortamı ve bilişötesi (metakognitif) öz-düzenleme ile ilişkili stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Motivasyon ölçümlerinde kızlarla erkekler arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Erkekler içsel hedef yöneliminde yüksek puanlar gösterirken kızlar görev değeri kadar dışsal hedef yöneliminde yüksek puanlara sahip çıkmıştır.

Saunders (2005) koro şeflerinin öğrencilerin motivasyonlarına etkisini araştıran doktora çalışmasında 14 farklı koroda 673 öğrenci üzerinde koro çalışması gözlemi, şeflerle görüşme yapmış ve öğrencilere ve şeflere anket uygulaması yapmıştır. Araştırmada altı faktör belirlenmiştir; müzikal-artistik, psikolojik,

iletişimsel, ruhsal, bütünleştirici ve başarı ile ilgili. Koro üyeleri ve şefler en yüksek değerlendirmeyi müzikal-artistik faktörde yapmışlardır. Başarı ve İletişim en yüksek oranda ilişkili faktörler olarak bulunmuştur. Öğrenciler ve şefler başarılı olmanın yolunun iyi iletişim içinde olmaktan geçtiğini ifade etmişlerdir. Faktörler arasındaki en düşük ilişki müzikal ve bütünleştirici faktörler arasında bulunmuştur. Müzikal-artistik olan kişinin kendisini müzikal yönden geliştirmeye motive etmesi sebebiyle böyle bir sonuç alındığı belirtilmiştir. Öğrenciler koro şefinin daha etkin olduğunda motivasyonlarının arttığını bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin motivasyonunda içsel olarak etkili olan müzik sevgisi, yetenek geliştirme, koro deneyimini yaşama ve kariyer beklentileri daha etkili bulunmuştur.

Ellez (2004) etkin öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematik başarısı, güduları ve bunların cinsiyetle olan ilişkilerini araştırmıştır. Araştırma alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda etkin öğrenme teknikleri kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. 43 kız ve 56 erkek öğrenci ile Matematik dersi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Güdü ölçeği ve Strateji ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkin öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematik başarısını artırdığı, bu farkın erkekler lehine anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Etkin öğrenme yöntemleri öğrencilerin güduları etkilemektedir ve geleneksel öğretim yöntemleriyle arasındaki fark önemlidir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha güdülidir.

Zenzen (2002) başarı motivasyonu üzerine yaptığı araştırmada ortaokuldaki Endüstriyel Teknoloji dersinde Atkison'un "Risk Taking Model of Achievement" ölçeğini kullanmıştır. 99 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilere çeşitli projelerden birine katılma imkanı verilmiştir. Öğrencilerin projeyi tamamlama veya öğrenme durumunu gerçekleştirme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları Atkinson ve Feather'in yaptığı orijinal çalışma ile uyumamıştır ve anlamlı sonuç bulunamamıştır.

Bong (2001) 424 Koreli ortaokul ve lise öğrencisinde öz-yeterlik, görev değeri ve başarı hedefi yönelimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İnceleme dört

akademik konu üzerinde yapılmıştır; Korece, İngilizce, Matematik ve Fen Bilgisi. Veri toplama aracı olarak öğrencilere öz-yeterliği ölçmek üzere “Patterns of Adaptive Learning Survey” ve “Motivated Strategies for Learning” formunun öz-yeterlik alt ölçeğinden uyarlanan öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Ödev değeri “...’nın faydalı bir konu olduğunu düşünüyorum” şeklinde boşluk doldurmalı cümlelerle ölçülmüştür. Uzmanlaşma, performans-yaklaşım ve performans-kaçış hedefleri de boşluk doldurmalı cümlelerle ölçülmüştür. Araştırma sonucunda akademik konularda görev değeri ve uzmanlaşma hedeflerinde farklılıklar görülürken performans-yaklaşım ve performans-kaçış hedeflerinden yüksek derecede ilişki bulunmuştur. Konular karşısında öz-yeterlik algıları ilişkili bulunmuştur. Lise öğrencilerinin akademik motivasyonları ortaokul öğrencilerinininkinden çok daha farklı çıkmıştır. Her iki yaş grubunda da dört farklı akademik konuda tutarlı ilişki örnekleri gözlenmiştir.

Wigfield ve Guthrie (1997) okumalarındaki fazlalık ve kapsam genişliği açısından çocukların okumaya olan motivasyon ilişkilerini incelemiştir. 4. ve 5. sınıfta okuyan 105 öğrencinin motivasyonları öz-yeterlik, içsel-dışsal motivasyon ve hedefler ile sosyal bakış açıları yönünden incelenmiştir. Öğrencilere okul yılında iki defa Okuma Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma fazlalığı ve kapsam genişliği de Günlükler ve Okuma Aktivite Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların okuma motivasyonları çok boyutlu bulunmuştur. İçsel motivasyonu yüksek olan çocuklar içsel motivasyonu düşük olanlara göre daha çok ve daha geniş kapsamda kitap okumaktadır. Kızların okumaya karşı motivasyonları erkeklere göre daha pozitif bulunmuştur.

Eaton ve Dembo (1997) Amerika’da yaşayan Asyalı ve Asyalı olmayan öğrencilerin motivasyon inançlarındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmada 9. sınıfa giden 154 Asyalı ve 372 Asyalı olmayan öğrenciye okuma yeteneği, motivasyon inancı, öz-yeterlik inancı, başarı davranışı ve çaba sarfetmeyi içeren 80 soruluk bir anket, İngilizce kelime testi ve yanlış kelimelerin olduğu iki okuma pasajı verilmiştir. Öğrencilerden okuma pasajındaki yanlış kelimeleri bulup düzeltmeleri istenmiştir. Araştırma sonunda Asyalı öğrenciler, Asyalı olmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha başarılı oldukları halde daha düşük düzeyde öz-yeterlik inancı

rapor etmişlerdir. Farklı kültürel ve etnik gruplar arasında motivasyon inançlarına yönelik farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Asyalı öğrencilerin akademik başarısızlık korkusu, öz-yeterlik inançları ve okuma becerileri başarı motivasyon puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Özgüven ve Özyeterlik ile ilgili araştırmalar

İlköğretim Müzik dersinde Orff Öğretisinin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerinin incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest araştırma modeli uygulanmıştır. İki yıl süren araştırmada deney grubunda Orff öğretisi ile kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımla müzik öğretimi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Müziksel İşitme Testi, Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği, Tutum Ölçeği ve Güzel Şarkı Söyleyebilme Becerilerine İlişkin Gözlem Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Deney grubundaki çocukların müziksel işitme becerileri, kontrol grubuna göre anlamlı derecede gelişmiştir,
- Güzel şarkı söyleme becerileri ile ilgili sonuçtan elde edilen ortalamaların Orff Öğretisi lehine olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır,
- Deney ve kontrol grubunun her ikisinde de çocuklar müzik yeteneği bakımından kendilerine güvenmektedirler,
- Orff öğretisinin uygulandığı deney grubunda çocukların müzik dersine ilişkin tutumları geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir,
- Yapılandırılmamış gözlem kayıtlarının sonuçlarına göre, Orff Öğretisinin uygulandığı deney grubunda;
 - * Dersteki etkinliklerle yoğun olarak ilgilendikleri ve bu etkinliklere istekle katıldıkları,
 - * Dersin daha uzun süreli olmasıyla ilgili dileklerini sıkça dile getirdikleri,
 - * Teneffüslerde bile dışarı çıkmak istemedikleri,
 - * Ders dışında da etkinlikleri sürdürme eğiliminde oldukları,
 - * Öğretmeni gruplarının bir üyesi olarak, adeta bir oyun arkadaşı olarak gördükleri,

* Öğretmenle ve arkadaşlarıyla etkili bir etkileşim ortamını paylaştıkları gözlenmiştir.

Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda ise;

- * Dersin içeriğinden çok öğretmene odaklandıkları,
- * Öğretmeni otorite olarak kabul ettikleri,
- * Zil çalar çalmaz teneffüse çıkma eğilimi gösterdikleri,
- * Ders dışında müzikten çok başka derslere eğilim gösterdikleri,
- * Çocukların birbiriyle olan etkileşimlerinin güçlü olmadığı gözlenmiştir (Bilen ve diğer., 2008).

Özmenteş (2005), İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin etkililiğini araştırarak çalışmış ve sonuçları şu şekildedir. 32 kişiden oluşan deney grubunda Dalcroze Eurhythmics Öğretimi, 30 kişiden oluşan kontrol grubunda ise geleneksel müzik öğretim yöntemlerinden kulaktan notalı müzik öğretim yöntemi ve düz anlatım yöntemi ile müzik eğitimi yapılmıştır. 16 haftalık araştırma bitiminde uygulanan ölçek ve testlerin sonucunda, Dalcroze Eurhythmics öğretiminin geleneksel müzik öğretimine göre öğrencilerin

- a. Temel müzik bilgisi başarı düzeylerinin,
- b. Müziksel işitme beceri düzeylerinin,
- c. Şarkı söyleme beceri düzeylerinin,
- d. Müziğe bedeni ile uyum gösterme beceri düzeylerinin,
- e. Müzik yeteneğine ilişkin özgüvenin,
- f. Müzik dersine ilişkin tutumlarının gelişimi üzerinde anlamlı düzeyde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Brand (2004) tarafından yapılan çalışmada kolektif ve bireyci kültürlerde müzik eğitimi alan çocukların genel özgüven düzeylerini karşılaştırılmıştır. Amerika, Avustralya ve Çinli toplam 141 öğrencinin katıldığı çalışmanın bulguları kültürler arası farkın benlik algıları üzerinde farklılıklar yarattığı görüşünü savunan önceki çalışmaları desteklemektedir. Çinli müzik eğitimi öğrencilerinin genel özgüvenlerinin batıdaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Theodorakou ve Zervas (2003) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı bedensel hareket etkinlikleri içeren bir müzik ğretim yönteminin ve geleneksel müzik ğretim yönteminin 11-12 yaşları arasındaki ilkokul ğrencilerinin zgven düzeyleri üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Bu araştırmada zgven beş alt boyutta ele alınmıştır: Zihinsel yeterlik, sosyal kabul edilebilirlik, atletik yeterlik, fiziksel görünüş ve davranış yönetimi. Üç ay süren denel işlemlerin sonunda her iki yöntemin de zgven düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Ancak hareket temelli müzik eğitiminin geleneksel müzik öğretimine göre özgüvenin zihinsel yeterlik, sosyal kabul edilebilirlik ve fiziksel görünüş boyutlarında daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Auh (1995) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf ğrencilerinin müziksel yaratılarındaki yaratıcılık belirtileri ile öğrencilerin müziksel deneyimleri, müziksel özgüvenleri, müzik yetenekleri, müziksel başarıları, sınıf düzeyleri, zeka düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 67 ğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin alto-ksilofon kullanarak yaptıkları on dakikalık doğaçlamaları kaydedilmiştir. Toplanan bu veriler daha sonra ellerini kullanma becerisi, müziksel bağlantılar, müziksel özgünlük, müziksel duyarlılık ve tekrar edebilme gibi beş boyuttan oluşan bir değerlendirme formu ile zmlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden araştırmacı tarafından geliştirilmiş Musical Experiences Questionnaire, Self-Esteem of Musical Ability (Schmitt, 1979), Musical Aptitude Profile (Gordon, 1988) ve Music Achievement Test (Colwell, 1968) lekleri ile veri toplanmıştır. Araştırma sonunda müziksel özgüvenle ilgili olarak ulaşılan bulgular şunlardır:

- Müziksel deneyimler ve müziksel zgven arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Müzik yeteneği ve müziksel zgven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Sınıf düzeyi ve müziksel zgven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Cinsiyet ve müziksel zgven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

- Müziksel başarılar ve müziksel özgüven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Müziksel yaratıcılık ve müziksel özgüven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Olesch (1994), dansın özgüvene etkisini incelemek üzere hafif anlama özürlü 37 yetişkin kadınla haftada iki saat toplam 24 saat dans dersi yapmıştır. Öntest olarak mevcut özgüveni belirlemek üzere üç ayrı hazır ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonunda uygulanan son testlerde deneklerin özgüvenlerinde öntestlere göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirtilmiştir.

Venesile (1992) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin müzik dersleri etkinlikleri ile onların kişilik özellikleri ve genel özgüvenleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri Myers-Briggs Type Inventory ile, genel özgüvenleri ise Coopersmith Self-Esteem Inventory ile belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan müzik dersi etkinlikleri ise iki gözlemci tarafından araştırmaya katılan 26 öğretmenin ders kayıtları gözlemlenerek belirlenmiş ve 20 boyuta ayrılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin kişilik özellikleri ile müzik dersi etkinlikleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte müzik dersi etkinlikleriyle öğretmenlerin genel özgüvenleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Uçal (2007) müzik öğretmenliği bölümünde okuyan 27 öğrenci ile yaptığı araştırmada aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmen adaylarının müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarıları, tutumları, özyeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkilerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre farklılıklar gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonunda aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmen adaylarının müzik teorisi dersine ilişkin tutumları, özyeterlik algıları ve başarı yüklemeleri üzerindeki geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Bıkmaz, (2006) öğrenme döngüsü yaklaşımına göre yürütülen fen derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarına ve etkili bir fen

dersine ilişkin görüşlerine etkisini incelemiştir. 2003-2004 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programı üçüncü sınıfına devam eden 75 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırmasında veri toplama aracı olarak fen öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeği ve açık uçlu bir soru kullanılmıştır. Öğrenme döngüsü yaklaşımına göre yürütülen Fen öğretimi derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını ve etkili fen dersine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ancak, fen öğretiminde öz-yeterlik inançları ile etkili fen dersine ilişkin görüşler arasında ön test ve son test ölçümlerinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Özenoğlu Kiremitçi (2006) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin tespiti amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. 2004-2005 Öğretim yılında Muğla, Pamukkale ve Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıflarındaki öğretmen adaylarına Öz-yeterlik İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaş ve sınıf seviyesi arttıkça Biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyinin arttığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Hamurcu (2006) sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını inceleyen çalışmasında veri toplama aracı olarak Riggs ve Enochs tarafından geliştirilen “Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği”ni kullanmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda 2004-2005 öğretim yılında Fen Bilgisi Öğretimi I ve II derslerini alan toplam 121 kişi üzerinde yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutları açısından yüksek eğilimlere sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Gerçek ve arkadaşları (2006) öğretmen adaylarının biyoloji öğretimi öz-yeterlik inancı düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 2003-2004 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi’nde 159 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada Bıkmaz tarafından Türkiye’ye uyarlanan “Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, yerleşim birimi, aylık gelir ve başarı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Kimberly (2004) öğrencilerin potansiyel kariyer algılarını ve özellikle müzik eğitimcisi olma isteklerini belirlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin farklı kariyerlere karşı özyeterlik inançları ve sosyal algıları incelenmiş ve bunlar bu alanlardan aldıkları hoşlanma puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Ohio'daki bir ortaokul ve iki lisede orkestra, koro ve genel müzik dersi alan toplam 246 kişiye uygulanan ölçek ve anketler sonunda şu bilgilere ulaşılmıştır. Genel meslekler için sınıflar arasında özyeterlik ve kariyer isteği açısından bir ayrım çıkmamış, yalnız 10. sınıflarda belirgin seviyede avukat olma isteği çıkmıştır. Tüm sınıflar en yüksek oranda film yıldızı olmayı seçmiştir. Eğitim ile ilgili mesleklerde ise tüm sınıflar en düşük oranda beden eğitimi olmayı seçmiştir. 6., 8., 9. ve 11.ci sınıflar en yüksek oranda müzik öğretmenini olmayı istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler müzik öğretmenini tanımlamak üzere şu sıfatları kullanmışlardır: % 85 kişisel özellikler: iyi özellikler ; iyi, komik, soğukkanlı, anlayışlı, kötü özellikler; acımasız, kaba, kötü huylu. İşle ilgili olarak kullandıkları sıfatlar ise şöyledir: % 15 işle ilgili özellikler: müzikal, yetenekli, en iyi bando şefi, çocuklara yardım eder. Öğrenciler, bir müzik öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellik nedir sorusuna ise kişisel özellik olarak "sabr", işle ilgili özellik olarak "nasıl müzik yapılacağını bilmesi" cevaplarını vermişlerdir.

Newnam (2001), eğitilebilir zeka geriliğine sahip olan çocukların da bulunduğu gruplarda dans etkinliklerinin özyeterlik ve hareket yeteneklerine etkilerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma 3. ve 4. sınıflar üzerinde yapılmış, deney-kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubu 8 özürü çocuğun bulunduğu 876 kişiden, kontrol grubu ise 5 özürü çocuğun bulunduğu 628 kişiden oluşmaktadır. Kontrol grubu dans ve ritm çalışmalarının yer almadığı mevcut beden eğitimi dersine devam ederken, deney grubu araştırmacı tarafından gerçekleştirilen denge, hareket ve ritm öğelerini içeren temel dans dersi almışlardır. "The Morgan-Jinks Student Efficacy Scale" ile özyeterlik, "Data Based Dance Skills Placement Test" ile dans yeteneği ölçülmüştür. Araştırma sonunda kontrol grubunda

iki değişkende de son testler öntestlere göre değişiklik göstermemiştir. Deney grubunda özyeterlikde artış olmuş ancak anlamlı çıkmamıştır. Dans yeteneğinde ise anlamlı artış olduğu gözlenmiştir.

Sinden (1999), müzikte performans endişesi, mükemmeliyetçilik, başa çıkma stilleri, özyeterlik ve özgüven gibi kişilik özelliklerini inceleyen araştırmasında çalgı çalan 138 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Veri toplama aracı olarak performans endişesi için “Performance Anxiety Inventory”, mükemmeliyetçilik için “Multidimensional Perfectionism Scale”, başa çıkma stratejileri için “Coping Style Questionnaire”, özyeterlik için “Self-Efficacy Scale” ve özgüven için “Rosenberg’s Self-Esteem Scale” kullanılmıştır. Sonuçta düşük özyeterlik, düşük özgüven, mükemmeliyetçiliğin boyutları (yüksek hata yapma kaygısı, yüksek faaliyet endişesi, düşük kişisel standartlar) ve duygusal başa çıkma stillerine bağıllık performans endişesinin belirtileri olarak bulunmuştur. Kadınlar erkeklere göre daha yüksek performans endişesi içinde olduklarını ve ailesel beklenti ile eleştiriye daha fazla maruz kaldıklarını bildirmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, denekler, denel işlemler, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada denek gruplarının nitelikleri aynı olmadığı için iki farklı araştırma modeli kullanılmıştır. Denek gruplarının ilkinin oluşturan Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan “Müzik Eğitimi Deney Grubu” için zaman dizisi modeli kullanılmıştır. Bu modelde gelişigüzel seçilmiş bir tek grup bulunur. İzleme yöntemi ile, bağımlı değişken, süreli (periyodik) olarak ölçülmektedir (Karasar, 2004: 99).

Daha çok yaratıcı dans çalışmalarına yer verilen ODM derslerinin içeriği doğrusal bir sıra izlemez. Daha önce öğrenilmiş konular, kapsamı genişletilerek gerektikçe kullanılır ve tekrar edilir. Konular sarmal olarak birbirinin üzerine inşa edilir. Bu yönüyle ODM dersi, Sarmal Program Yaklaşımına uygundur. Derste işlenen konular birbirinden bağımsız değildir, önem sıralaması yapılamaz. Hepsi sarmal bir şekilde birbirini etkilemekte ve üst üste yapılanmaktadır. Araştırma için sınıfın deney-kontrol grubu olarak ikiye ayrılması ve bir gruba farklı eğitim verilmesi veya bazı konuların çıkarılması dersin sarmal yapısı nedeniyle içeriğin eksilmesine ve bu durum da öğretmen adaylarının eksik yetişmesine neden olacağından süreç değerlendirmesi, diğer bir ifadeyle zaman dizisi modeli uygun görülmüştür.

Araştırmanın etkililiğini artırmak için Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin de araştırma kapsamına alınmıştır. Bu öğrencilerin tümü haftada 3 saat “Okulöncesi Müzik Etkinlikleri” dersi almaktadır. Anabilim Dalı programında ODM dersi bulunmamaktadır ancak gerekli olduğu düşünülmektedir.

Aynı zamanda müzik yetenek sınavını kazanarak eğitime başlayan ve müzik ağırlıklı eğitim görmüş müzik eğitimi bölümü öğrencileri kadar farklı müzik yetenek düzeyinde olan ve müzik eğitimleri 3. ve 4. yarıyılıda haftada 4 saat, 7. yarıyılıda haftada 3 saat ile sınırlı olan okulöncesi bölümü öğrencilerinin üzerinde ODM dersinin etkileri araştırılmak istenmiştir.

Araştırmadaki ikinci denek grubunu oluşturan “Okulöncesi Eğitimi Grubu”nda öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Bu modelde rastlantısal olarak oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2004: 97).

Okulöncesi Eğitimi deney ve kontrol grupları haftada 3 saat “Okulöncesi Müzik Etkinlikleri” dersini aynı öğretim elemanından almışlardır. Deney grubu ile ek olarak 14 derslik yaratıcı dans etkinlikleri yapılmıştır.

Problem durumunda belirtildiği gibi motivasyon, insanın hedefe ulaşmasına yardım eden içsel bir enerji veya zihinsel bir güç olarak tanımlanmaktadır. Okulöncesi kontrol grubu ODM dersini almadığı için bu ders ile ilgili olumlu veya olumsuz duygu ve fikirlerinin oluşmadığı düşüncesiyle bu gruba ODM dersine ilişkin motivasyon ölçeği uygulanmamıştır.

Tablo 1.
Müzik Eğitimi Deney Grubu Araştırma Modeli

	Deney Öncesi	Denel İşlemler (28 saat)	Deney Sonrası
Müzik Eğitimi Deney Grubu		Yaratıcı Dans Etkinlikleri	
	Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği	Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği *	Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği
	Özgüven Değerlendirme Formu	Özgüven Değerlendirme Formu *	Özgüven Değerlendirme Formu
	Beden dili ve dansa yönelik özyeterlik değerlendirme formu	Beden dili ve dansa yönelik özyeterlik değerlendirme formu *	Beden dili ve dansa yönelik özyeterlik değerlendirme formu
	Dans performans testi	Dans performans testi *	Dans performans testi

* Testler deney sürecinde eşit aralıklı (4 hafta aralıklı) uygulanmıştır.

Tablo 2.
Okulöncesi Eğitimi Grubu Araştırma Modeli

	Deney Öncesi	Denel İşlemler (28 saat)	Deney Sonrası
Okulöncesi Eğitimi Deney Grubu	Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği	Yaratıcı Dans Etkinlikleri	Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği
	Özgüven Değerlendirme Formu		Özgüven Değerlendirme Formu
	Beden dili ve dansa yönelik özyeterlik değerlendirme formu		Beden dili ve dansa yönelik özyeterlik değerlendirme formu
	Dans performans testi		Dans performans testi
Okulöncesi Eğitimi Kontrol Grubu	Özgüven Değerlendirme Formu		Özgüven Değerlendirme Formu
	Dans performans testi		Dans performans testi

Denekler

Bu araştırmanın deneklerini 2007-2008 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri ve İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi

Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktır. Müzik Eğitimi Deney Grubu 30 kişiden, Okulöncesi Eğitimi Deney Grubu 16 kişiden ve Okulöncesi Kontrol Grubu da 16 kişiden oluşmaktadır.

Okulöncesi deney ve kontrol grupları kura yöntemiyle belirlenmişlerdir. Öğrencilerin tümünün ODM dersi için yapılacak derslere katılmaya gönüllü olması nedeniyle tüm sınıfın önünde kura çekilmesi yöntemine başvurulmuştur. Grupların belirlenmesinden sonra yapılan öntestlerin sonuçlarına göre iki grup özgüven ve dans performansı bakımından birbirine denk bulunmuştur.

Denel İşlemler

Uygulama aşaması başlamadan önce 28 saatlik deney süreci için gerekli planlamalar yapılmış, ders içerikleri, konu başlıkları ve hedefler belirlenerek ders planları hazırlanmıştır.

Araştırmanın deney gruplarından birini oluşturan Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri ile 2007-2008 öğretim yılı Güz yarıyılı ilk dersinde tanışılmış ve gruplar oluşturulmuştur. ODM dersi Müzik Eğitimi programında dört grup halinde yapılmaktadır. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin diğer dersleriyle çakışmamasına dikkat edilmiştir. Aynı tarihte Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği, Özgüven Değerlendirme Formu ve Beden Dili ve Dansa Yönelik Özyeterlik Formu uygulanmıştır. Gruplarla yapılan ilk derslerde Dans Performans testi uygulanmıştır.

İkinci deney grubunu oluşturan Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri 2007-2008 öğretim yılı Bahar yarıyılı ilk haftasında buluşulmuştur. Öğrencilere yapılan araştırma anlatılmış ve uygulama aşaması için ek olarak her hafta iki ders süresince çalışma yapılacağı açıklanmıştır. Sınıftaki tüm öğrencilerin çok istekli olması ve çalışmaya mutlaka katılmak istedikleri yönündeki ısrarcı tutumları nedeniyle sınıfın önerisi uygulanmış ve kura yöntemiyle gruplar belirlenmiştir. Gruplar belirlendikten sonra tüm öğrencilere Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği, Özgüven Değerlendirme Formu ve Beden Dili ve Dansa Yönelik Özyeterlik Formu ve Dans Performans Testi uygulanmıştır.

Yukarıda açıklanan sebeple Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği kontrol grubuna uygulanmış ancak araştırmada kullanılmamıştır.

Okulöncesi deney ve kontrol gruplarında özgüven ve dans performansı konusunda denklik sağlanmıştır. Özyeterlik konusunda denklik sağlanması için uğraşılmış ancak ders programında yaşanan çakışmalar nedeniyle yaratıcı dans etkinliklerinin yapıldığı ek derslere katılabilen öğrencilerden seçilen grupta özyeterlik denkliği sağlanamamıştır. Bu durumda Okulöncesi Anabilim Dalı Deney Grubundan vazgeçilmesi düşünülmüş ancak yukarıda da söz edildiği gibi müzik eğitimi almayan bir grubun yaratıcı dans etkinlikleri sonrasında nasıl sonuçlara ulaşacakları merak edildiği için araştırma bu şekilde sürdürülmüştür.

Denel işlemler sırasında her iki gruba da aynı program uygulanmıştır. Aşağıda programda yer alan dersler ayrıntılı olarak verilmiştir.

14 Derslik Deney Süreci

1. Ders

Hedefler:

1. Nefesi hissetme, nefesle hareket etme.
2. Verilen ritme uygun hareket bulma.
3. Grup içinde “aynı yönlere yapılan aynı hareket”, “farklı yönlere yapılan aynı hareket”, “solo hareket” farkını kavrama.
4. Yapılan üç farklı hareket türünü birleştirerek basit bir koreografi oluşturma.

Kullanılan Materyaller: Yeterli sayıda kağıttan hazırlanmış küçük, orta ve büyük boyutlarda ayak şekilleri.

Etkinlikler: Beden serbest bırakılır ve nefes alış-verişi düşünülür. Uzun bir nefes alıp uzun nefes verilir. Hazır hissedince nefes alıp verme süresi boyunca beden serbest bırakılır ve spontane hareketler yapılır. Önemli olan bedeni serbest bırakmak ve yumuşak, bağlı hareketler yapabilmektir. Aynı çalışma kısa nefes alış-uzun nefes veriş, uzun nefes alış-kısa nefes veriş ve kısa nefes alış-kısa nefes veriş şeklinde

devam eder. Kısa nefesin bedende yarattığı etkiye dikkat çekilir. Serbest şekilde nefes alış-veriş ve hareket kombinasyonu uygulanır.

İki kişi eş olur. Öndeki kişi gözlerini kapatır. Arkadaki kişi bedeninin herhangi bir yerini kullanarak öndeki kişinin bedenine farklı kuvvette ve farklı yönlerde enerji gönderir. Gözleri kapalı olan kişi bu enerjiyi alır ve vücudu neyi hissettiriyorsa onu yapar. Önemli olan arkadaki kişinin nefes almaya dikkat etmesi, öndeki kişiye doğru enerji yollamasıdır. Öndeki kişi ise tümüyle bedeninin hissettiğini yapar. Sahte bir hareket dizgisi istenmeyen bir durumdur.

Bu çalışmaların ardından nefes, nefesin yaşamımızdaki yeri, öğretmen ve müzisyen için mesleki açıdan önemi konuşulur. Carl Orff'un şu sözü sınıfla paylaşılır:

“Müzik insan olmakla başlar, öğretmek de öyle. Bir enstrümanın ilk parmağı, ilk pozisyonu, o veya bu akorla başlamaz. Önemli olan önce kendi iç sessizliğini (huzurunu) bulmak, kendini dinlemek-müziğe hazır ve açık olmak- kendi ritmini ve nefesini dinlemektir” (Orff, 1932; Jungmair, 2003:97'deki alıntı).

Öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenir. Öğretmen tarafından yere büyük ayak (ta), orta boy ayak (te) ve bebek ayak (ti) lardan oluşan bir ritmik motif yerleştirilir. Büyük ayak bir vuruşluk, orta boy ayak yarım vuruşluk, bebek ayak ise çeyrek vuruşluk süreyi temsil etmektedir. Öğrencilerden yerdeki ritmik motifi okumaları istenir. Çalışma farklı ritmik motiflerle tekrarlanır. Öğretmen grubun hazır olduğunu hissettiğinde ritmik motifi değiştirir ve öğrencilerden bu motife uygun bir hareket bulmaları istenir. Öğrenciler üç veya dörderli gruplara ayrılır. Her grup kendine bir ritmik motif bulur. Bu ritmik motife uygun “aynı yönlerde yapılan aynı hareket”, “farklı yönlerde yapılan aynı hareket”, “solo hareket” bulmaları istenir. Bu üç hareket birbirine bağlanır. Gruplar çalışmalarını sergiler.

Dersin başında Müzik Eğitimi Deney grubuna “Dans Performans Testi” uygulanmıştır.

2. Ders

Hedefler:

1. Bedenin “düz”, “yuvarlak” ve “spiral” formlarını farketme.
2. Bedeni hamur gibi rahat bırakabilme.
3. Arkadaşının bedenine şekil verme.
4. Görülen resmin şeklini arkadaşının bedenini kullanarak yapma.
5. Görülen heykelin boşluklarını doldurma.
6. Görülen heykelin simetriğini yapma.
7. Eşle birlikte denge hareketi bulma.

Kullanılan Materyaller: Somut ve soyut heykel resimleri (Bir örnek Ek-1’de verilmiştir). Uygun müzik.

Etkinlikler: Öğretmenin bir enstürmanla çaldığı ritmle yürüme ve durma çalışması yapılır. Çalışma 8 sayı yürüme ve 8 sayı durma şekline dönüştürülür. Durma bölümündeki ilk sayıda bir heykel yapılır ve 7 sayı beklenir. Sonrasında sırasıyla şu çalışmalar eklenir:

- 1- 8 sayı yürüme, heykel ve sonraki 7 sayıda bedendeki tüm çizgileri düz yapma
- 2- 8 sayı yürüme, heykel ve sonraki 7 sayıda bedendeki tüm çizgileri eğri yapma
- 3- 8 sayı yürüme, heykel ve sonraki 7 sayıda bedendeki tüm çizgileri spiral yapma
- 4- 8 sayı yürüme, heykel ve sonraki 3 sayıda bedendeki tüm çizgileri düz yapma, 4 sayıda eğri yapma
- 5- 8 sayı yürüme, heykel ve sonraki 1 sayıda bedendeki tüm çizgileri düz yapma, 2 sayıda eğri yapma, 4 sayıda spiral yapma.

İki kişi eş olur. Bir kişi hamur, diğer kişi de heykeltraş olur. Heykeltraş hamura istediği şekli verir. Dikkat edilmesi gereken noktalar hamur olan kişinin kendisini rahat bırakması ve heykeltraşın konuşarak değil, bedene şekil vererek heykel yapmasıdır. Heykel tamamlanınca eş değişimi yapılır.

Somuttan soyuta doğru sıralanmış resimler sırayla öğrencilere dağıtılır ve resimde görülen heykeli gruptaki kişilerin bedenlerini kullanarak yapmaları istenir. Yapılan son heykelde tüm sınıfın yer alması istenir.

Sınıfın yarısı istedikleri heykeli yaparlar. Diğer yarıdakiler bir heykelin boşluğunu doldururlar. Boşluğu doldurulan heykel diğer kişiye dokunmadan erir ve kendisine boşluğunu doldurmak üzere yeni bir heykel arar.

Sınıfın yarısı istedikleri heykeli yapar. Diğer yarıdakiler gördükleri heykelin simetriğini yapar. Simetriği yapılan heykel, karşısındaki kişinin kıpırdanmadan durduğuna emin olunca kendisine simetriğini yapmak üzere yeni bir heykel arar.

İki kişi eş olur ve farklı denge hareketleri bulurlar. Bu hareketlerden üçünü belirleyip 8 sayılık hazırlık ve 8 sayı denge pozunda bekleme şekline dönüştürürler.

Dersin sonuna yapılan dans tüm grubun yer aldığı heykelle başlar. Yürüme, heykel olma, çizgileri düz, eğri, spiral yapma, heykelin boşluklarını doldurma, simetriğini yapma ve denge hareketlerinin kombinasyonu ile devam eder. Başlangıçta yapılan heykele dönüş ile dans sona erer.

3. Ders

Hedefler:

1. Mekanı seviyelere ayırma ve bu seviyeleri kullanma.
2. Mekanı farklı niteliklerde üç bölüme ayırma ve bu bölümlerin özelliklerine göre dans etme.
3. Hızlı ve yavaş hareketlerin farkına varma.
4. Mekanın köşelerini kullanma.

Kullanılan Materyaller: Öğrenci sayısı kadar kağıt, boya kalemleri, uygun müzik.

Etkinlikler: Mekanda alt, orta ve üst seviyeler keşfedilir. Her bir seviyede ayrı bir müzikle dans edilir. Üçerli grup oluşturulur. Her kişi bir seviyeyi temsil etmektedir.

Dans sırasında konuşmadan seviye değişimi yapılır. Önemli olan dansı izleyenin sürekli üç seviyede de dans eden bir kişiyi görmesidir.

Mekan yatay olarak üç bölüme ayrılır. Bir bölümün “çok rüzgarlı”, ikinci bölümün “yerçekimsiz” üçüncü bölümün “çok ağır baskılı” olduğu belirtilir. Bölümler arasında değişim yapılarak, her bölümün özellikleri hissedilerek dans edilir.

Sınıftaki herkes kendine bir köşe seçer ve o köşeye uygun bir özellik düşünür ve bu özelliğin resmini yapar. Yapılan resimler köşelere asılır. Herkes dansa kendi köşesinden başlar. Müzikteki cümlelere uygun olarak grupça bir sonraki köşeye geçer. Değişim saat yönünde gerçekleşir ve dans bir kişi kendi köşesine geri dönene kadar devam eder. Aynı çalışma köşeler arasında dans ederek geçiş yapma ve köşelerde görülen resmin heykelin yapma şekline dönüştürülür.

4. Ders

Hedefler:

1. Eşle birlikte uyum içinde çalışma.
2. Eşin hareketlerini taklit etme.
3. Yavaş ve hızlı hareketin farkına varma.
4. Bedenin etrafındaki baloncuğu hissetme.
5. Bedeni kontrol etme.
6. Farklı karakterdeki hareketleri yapma.
7. Mekanı alt kademede etkin şekilde kullanma.

Kullanılan Materyaller: Uygun müzik.

Etkinlikler: İki kişi eş olur. Eşin yaptığı hareketin aynısını taklit edilir. Dikkat edilmesi gereken nokta aktif olan kişinin çok hızlı hareket etmeden kendisini taklit eden eşini kollayarak hareket etmesidir. Eş değişimi yapılır.

Bir kişi bir hareket yapar. Diğer kişi o hareketi yapar ve ona bir başka hareket ekler. Her seferinde son eklenen hareket yapılır ve ona bir hareket daha eklenir.

İki kişi karışılıklı durur ve bir sokakta birbirini geçmeye çalışan kişiler gibi hareket eder. Bu çalışmada öğrencilere sokağın çok dar olduğu ve mümkün olan tüm şekillerde, birbirlerine dokunmadan geçmeleri gerektiği söylenir. Çalışma tüm sınıfça yapılır. Sınıftaki tüm kişiler mekanda serbest olarak dans eder ve karşılarına çıkan kişi ile birbirlerin geçmeye çalışırlar.

İki kişi karşılıklı durur. Geriye doğru çok yavaş yürüyen kişi etrafındaki baloncuğunu hissetmeye çalışır. Karşıdaki kişi ise eşinin baloncuğuna doğru ani hareketler yapar.

Çok yavaş yürürken bedeninin üstünü çok hızlı hareket ettirme çalışması yapılır. İki kişi karşılıklı durur. Bir kişi sabit dururken diğer kişi ona doğru yavaşça yürür ve bedeninin üstünü hızlı bir şekilde hareket ettirerek eşine birşeyler ifade etmeye çalışır.

Herkes rahat hareket ettiği biçimde dans eder. “Değiştir” komutuyla başka bir hareket biçimiyle dans eder. Öğretmen burada “hızlı, yavaş, düz çizgilerle, yuvarlak çizgilerle, mekanın farklı seviyelerini kullanarak vb.” şekillerde öğrencileri dans etmek üzere yönlendirir.

Öğrenciler sırayla mekanı diagonal olarak kullanarak alt seviyede dans ederler. Vücutu serbest bırakarak ve mümkün olduğunca çeşitli karakterlerdeki hareketleri yaparak diğer köşeye ulaşmaları istenir.

5. Ders

Hedefler:

1. Eşin hareketlerini taklit etme.
2. El, ayak ve yüzü (mimikleri) kullanma.

Kullanılan Materyaller: Kaleydoskop, renkli eldivenler, uygun müzik.

Etkinlikler: İki kişi eş olur. Bir derste yapılan taklit çalışması sadece eller kullanarak yapılır. Tüm beden hareket ettirilebilir ancak eller önplanda tutulur. Aynı alışma dörtlü grupta ve tüm sınıfa tekrarlanır. Konuşmadan aktif olan kişi değişimi gerçekleştirilir.

Öğrencilerden kaleydoskoptaki Őekillerin nasıl değiştiğine dikkat etmeleri istenir. Herkes ellerine renkli eldivenler giyer ve kaleydoskopta görülen Şekil değişimleri eller ile gerçekleştirilir. Müzik ile sergileme yapılır.

Eller, ayaklar ve mimiklerle yapılan ifadeler (znt, sevinç, kıskançlık vb) tartişılır. Sadece elleri görerek bu ifadelerin anlaşılabilir olup olmadığı araştırılır. Aynı alışma ayaklar ve mimikler için gerçekleştirilir. Öğrencilerden bir hikaye yazmaları ve bu hikayeyi sadece el, sadece ayak veya sadece mimikleri kullanarak veya anlamsız kelimeler kullanarak canlandırmaları istenir.

6. Ders:

Hedefler:

1. Bedenin tümünü kullanma.
2. Seçilen iki nokta arasında dans etme.
3. Seçilen noktalar arasında dans etme.
4. Mekanı etkin bir Şekilde kullanma.
5. Farklı nitelikte hareket kalitelerini uygulama.

Kullanılan Materyaller: Trisha Brown'un “Kp” çalışmasının fotokopisi (Ek-2), uygun müzik.

Etkinlikler: “Bedenin farklı bölümlerinde gözümüz olduğu” fikri ile tüm mekan gözün görebileceği şekilde dolaşılır (örneğin, sırtta). Örnekler çoğaltılarak çalışma tekrarlanır.

“Bedenin her bölümünde farklı bir renk olduğu ve mekanı rengarenk boyama” düşüncesiyle dans edilir (örneğin, kol sarı, sırt mavi vb.). Önemli olan sadece kol ve bacakların değil tüm bedenin kullanılmasıdır.

Laban’ın “gathering” olarak adlandırdığı tüm mekanı merkeze toplama çalışması yapılır. Bu çalışma için kollar ve eller çok elverişlidir. Önemli olan tüm bedeni hareket ettirmek ve çok yavaş hareketler yapmamaktır. Daha sonra bedene toplananların tekrar mekana atılması, Laban’ın deyişiyle “scattering” çalışması yapılır. Burada da tüm bedeni kullanmak ve çok yavaş hareketler yapmamak önemlidir. Vücuttan bir şeyi atma çalışması bir vokal kullanarak yapılabilir.

Mekanda herhangi seviyede iki nokta seçilir. Bu iki noktayı bedenin tüm bölümleriyle işaret edecek şekilde dans edilir. Bu çalışma sırasında düz, yuvarlak, yavaş, hızlı vb. niteliklerde dans edilmesi için öğrenciler yönlendirilir.

Trish Brown’ın küp çalışmasının fotokopileri dağıtılır. Küpteki harfleri sıralayarak kendi isimlerini mekan için dans ederek yazmaları istenir. İkili veya üçerli grup halinde çalışma sergilenir.

Dersin başında Müzik Eğitimi Deney grubuna “Dans Performans Testi” uygulanmıştır.

7. Ders:

Hedefler:

1. Farklı hızlarda yürüme.
2. Farklı hızlardaki yürüyüşler arasındaki akıcılığı sağlama.
3. Dans sırasında duruşun, pozun ne kadar önemli olduğunu kavrama.

4. Grup çalışmasına uyum sağlama.
5. Grup üyeleri ile yürüyüş aracılığı ile iletişim kurma.
6. Mekanı verimli kullanma.

Kullanılan Materyaller: Uygun müzik.

Etkinlikler: Farklı hızlarda yürüyüş yapılır. Yürüyüşlere birer numara verilir:

- 1- Çok yavaş yürüme
- 2- Normal yürüyüş
- 3- Hızlı Yürüyüş
- 4- Koşma
- 5- Durma

Öğretmenin bu numaraları karışık sırada söyler. Çalışma bir dans parçası gibi düşünülür. Yürüyüşler arasındaki geçişlerde ve duruşlardaki akıcılığın önemi vurgulanır.

Tüm grup üyeleri kenarda durur. İsteyenin istediği zaman mekana girip istediği tempoda yürüyebileceği, durabileceği ve yerine geçebileceği belirtilir. Bir süre sonra başka bir grup üyesinin yürüyüşünün herhangi bir anını taklit edebilecekleri ve tam tersini yapabilecekleri belirtilir. İlişkinin tamamen sağlandığı görülene kadar çalışma sürdürülür.

Tüm grup üyelerinden herhangi bir dinamikte kısa bir solo dans bulmaları istenir. Hazırlanan danslar sergilenir.

Bir sonraki ders için öğrencilerden etkinliklerin bitiminde sergilenecek olan final dansının hazırlanabilmesi için belirlenen konuda resim, şiir veya düzyazı getirmeleri istenir.

8. Ders:**Hedefler:**

1. Başkasının hareketini taklit etme.
2. Grup üyeleri ile uyumlu çalışma.
3. Grup üyeleri ile iletişim kurarak bir dans oluşturma.
4. Eş ile uyumlu çalışma.
5. Mekanı verimli kullanma.
6. Farklı hızlarda dans etme.

Kullanılan Materyaller: Uygun müzik.

Etkinlikler: Bir önceki derste oluşturulan solo danslar tekrar sergilenir. Öğretmenin yönlendirmesiyle üçerli gruplar oluşturulur. Solo dansları bozmadan grup üyelerinin dansları arasında bir ilişki bulmaları ve bir grup dansı oluşturmaları istenir. Başlangıç, bitiş, mekanda diziliş ve hareketler aracılığıyla sağlanacak ilişkinin önemi vurgulanır. Çalışmalar sergilenir.

Yapılan çalışma bir önceki derste yapılan yürüyüş çalışmasına eklenir. Dans kenarda durarak başlar. İsteyen istediği anda istediği tempoda yürüyebilir ve durabilir, solosunu yapabilir, grup üyeleri ile konuşmadan iletişimi sağlayarak grup dansını sergileyebilir veya herhangi bir kişinin yürüyüşünü ve solosunun bir kısmını taklit edebilir.

İki kişi eş olur. Ortak tempoda dans edilir. Anlık bir duruştan sonra eşlerden birisi başını sallayarak yeni bir tempo işaret eder ve grup üyeleri bu yeni tempoda dans eder. Çalışma farklı tempolarda dans edilerek tekrarlanır. Çalışma ikinci kere tekrarlandığında eşlerin birbiriyle daha çok ilişki içinde dans etmeleri söylenir. Önemli olan eşlerin aynı anda durup, aynı tempoda dans edebilmesidir.

Final dansının hazırlıklarına başlanır.

9. Ders:**Hedefler:**

1. Grup üyeleriyle uyumlu çalışma.
2. Grupça pozlar bulabilme.
3. Simetrik ve asimetrik şekillerde pozlar bulma.
4. Poz değişimlerini direk ve dolaylı yoldan yapma.

Kullanılan Materyaller: Uygun müzik.

Etkinlikler: Gruptaki her üyeye bir numara verilir. Serbest dans sırasında 1 numaranın istediği anda bir poz vermesi, grup üyelerinin numara sırasına göre poza eklenmeleri söylenir. Aynı çalışma numaraların önemli olmadığı, isteyen pozu başlatabileceği düşüncesiyle tekrar edilir. Bu çalışmaya bir isim belirlenir.

Dört veya beşer kişilik gruplar oluşturulur. Birbirinden farklı kalitede, seviyede, simetrik ve asimetrik dört poz bulmaları istenir. Bu pozların birbirine geçişlerinin direk veya dolaylı olabileceği belirtilir. Her grup kendine bir isim belirler ve çalışmalarını sergiler.

Yapılan iki çalışma yürüyüş parçasının içine yerleştirilir. Yürüme, durma, sololar, grup dansları ve yapılanların anlık taklitlerine pozlar eklenir.

Final dansının hazırlıkları sürdürülür.

10. Ders:**Hedefler:**

1. Resmi dansa dönüştürme.
2. Önceki derslerde öğrenilenleri yeni bir dansa uyarlama.
3. Grupla uyumlu çalışma.

Kullanılan Mateyaller: Kandinsky, Miro, Dali ve Pollock'un resimleri (Bir örnek Ek-3'de verilmiştir). Uygun müzik.

Etkinlikler: Öğrencilere Kandinsky, Miro, Dali ve Pollock'un resimlerinden biri verilir (Müzik Eğitimi deney grubu ile gerçekleştirilen çalışmada her bir gruba bir ressamın resmi verilmiştir, Okulöncesi deney grubu ile yapılan çalışmada dört resimden birini seçmeleri istenmiştir). Bu resmi bir öyküye dönüştürerek veya resmi canlandırarak bir dans oluşturmaları istenir. Önceki derslerde öğrenilenleri oluşturulacak olan yeni dans kullanmalarının önemi vurgulanır. Seçenek olarak çeşitli müzikler sunulur ve grubun kendi müziğini belirlemesi istenir. Çalışma sürecinden sonra danslar sergilenir.

Final dansının hazırlıkları sürdürülür.

11. Ders:

Hedefler:

1. Obje ile dans etme.
2. Eş ile uyumlu çalışma.
3. Grup ile uyumlu çalışma.

Kullanılan Materyaller: Gruptaki kişi sayısı kadar renkli tül, uygun müzik.

Etkinlikler: Tüllerle nasıl dans edileceği keşfedilir. İki kişi eş olur. Bir kişi tülünü dans ettirir, diğer kişi bedeniyle tülün dansını taklit eder. Tülle yapılan çalışmalar bir grup dansı olarak birleştirilir ve sergilenir.

Final dansının hazırlıkları sürdürülür.

Dersin başında Müzik Eğitimi Deney grubuna "Dans Performans Testi" uygulanmıştır.

12. Ders:**Hedefler:**

1. Öğretilen dans figürlerini öğrenme.
2. Yeni bir figür oluşturma.
3. Öğrenilen dansa uygun nitelikte bir figür oluşturma.
4. Grupla uyumlu çalışma.

Kullanılan Materyaller: “Şampanya Dansı” müziği.

Etkinlikler: Öğrencilere “Şampanya Dansı” öğretilir. Bu dansın dört figürü bulunmaktadır. Herkes dansı öğrendikten sonra grupça bu dansa uygun bir figür bulmaları ve figürlerine bir isim vermeleri istenir. Yeni figür diğerlerine eklenerek dans tekrarlanır.

Final dansının hazırlıkları sürdürülür.

13. Ders:**Hedefler:**

1. Obje ile dans etme.
2. Eş ile uyumlu çalışma.
3. Grup ile uyumlu çalışma.

Kullanılan Materyaller: Gruptaki kişi sayısı kadar 1 m. uzunluğunda 1 cm çapında sopa , uygun müzik.

Etkinlikler: Sopalarla nasıl dans edileceği keşfedilir.

İki kişi eş olur. İki sopayı karşılıklı olarak avuçlarına sıkıştırıp denge bulmaya çalışırlar. Sopaları parmakları ile tutmadan seviye değişimleri, hız değişimleri

sağlayarak dans ederler. Sopa ile yapılan çalışmalar bir grup dansı olarak birleştirilir ve sergilenir.

Ödev olarak Ek 4'de örneği sunulan diagramlar dağıtılır. Bir sonraki derse diagramdaki yönergelere göre bireysel dans hazırlamaları istenir.

Final dansının hazırlıkları sürdürülür.

14. Ders:

Hedefler:

1. Tüm derslerde öğrenilenleri yeni dansa uyarlama.
2. Diagramdaki yönergelere göre dans etme.
3. Yeni bir figür oluşturma.
4. 5/8'lik ritimde figür oluşturma.
5. Bulunan figürleri birleştirerek basit bir koreografi oluşturma.
6. Grup ile uyumlu çalışma.

Kullanılan Materyaller: Ölçü sistemi 5/8'lik olan bir müzik, ritm çalgısı.

Etkinlikler: 5/8'lik ritm öğretmen tarafından ritm çalgısıyla duyurulur. Bu ritme uygun bireysel olarak basit bir figür yaratmaları istenir. Daha önce öğrenilen danslardan, örneğin Türk Halk Oyunları figürlerinden yararlanılabileceği belirtilir. Öğrencilerin bulduğu figürler birleştirilerek basit bir koreografi oluşturulur. Müzikle tekrarlanır.

Bir önceki derste verilen diagram ödevleri sergilenir.

Final dansının hazırlıkları sürdürülür.

Her iki grupta da dersin sonunda Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği, Özgüven Değerlendirme Formu, Beden Dili ve Dansa İlişkin

Özyeterlik Formu ve Dans Performans Testi uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra Okulöncesi Müzik Etkinlikleri dersinde kontrol grubunun sonestlerinin uygulaması yapılmıştır.

Deney sürecinin sonunda Müzik Eğitimi Deney Grubunun hazırladığı “Üç Selvi, İyi ve Kötünün Savaşı, Yönetim Değil Birliktelik İstiyoruz ve Küresel Isınma, ” konulu danslar 24 Mart 2008 tarihinde ve “Üç Selvi” konulu dans 24 Nisan 2008 tarihinde izleyiciye açık olarak sergilenmiştir. Yaratıcı dans gösterilerinin programı Ek 5’de verilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak;

- 1- Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği,
- 2- Özgüven Değerlendirme Formu,
- 3- Beden Dili Ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formu
- 4- Dans Performans Testi kullanılmıştır.

Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerinin saptanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin oluşumuna temel oluşturması amacıyla DEÜ BEF GSEB ME ABD 2005-2006 öğretim yılında Lisans 4. sınıf öğrencilerinden, “Oyun, Dans ve Müzik Dersine Motive Olabilmeniz İçin Beklentileriniz” başlıklı bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlara içerik analizi uygulanmış ve motivasyonla ilgili olduğu düşünülen görüşler saptanmıştır. Önceden geliştirilmiş motivasyon ölçeklerinden (Bay ve diğer., 2005; Saunders, 2005; Acat, tarihsiz) ve ilgili literatürden yararlanarak, seçilmiş olan görüşlerle 42 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri oluşturulurken ifadelerin yalın ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Motivasyon ölçeği Likert tipi ölçek model alınarak hazırlanmıştır. Likert tipi ölçekler, bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi temeline dayanır. Bireyin kendini başkalarından daha çok tanıdığı ve anladığı sayılımasına dayanan bu teknikte, bireyin hem bu sayıltıyı karşılayacak içgörüyeye sahip olması hem de kendisi hakkındaki bilgileri eksiksiz olarak ve çarpıtmadan vermesi beklenir (Tezbaşaran, 1997: 6-7).

Likert tipi ölçek modeline uygun olarak “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon ölçeğindeki her bir ifade için beş kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin, ölçekteki ifadelere katılma derecelerini, “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “az katılıyorum”, “katılıyorum” ve “çok katılıyorum” kategorilerinden birini seçerek belirtmeleri planlanmıştır.

Hazırlanan materyale, ölçeğin amacını, madde sayısını ve cevaplama şeklini belirten bir yönerge yazılmış ve 42 madde bu yönergenin altına sıralanmıştır. Böylece motivasyon ölçeği öndeneme formu oluşturulmuştur.

Öndeneme formu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören ve “Oyun, Dans ve Müzik” dersini almış 160 öğrenciye uygulanmıştır.

42 maddeden oluşan öndeneme formunun 160 kişiye uygulanmasından sonra yapılan analizler sonucunda madde-test korelasyon katsayısı 0,30’dan düşük olan ve faktör analizi sonucunda faktör yük değeri 0,45’den düşük olan maddeler ölçekten atılmıştır. Ayrıca iki faktörde de yüksek değerler verdiği saptanan maddeler ölçeğe alınmamıştır. Kalan 28 maddenin analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur (Özevin, 2006). Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Ek 6’da verilmiştir.

Özgüven Değerlendirme Formu

Özgüven Değerlendirme Formundaki maddeleri oluşturma aşamasında yurt dışında konu ile ilgili yapılmış ölçeklerden yararlanılmıştır (Perera, 1999; Olesch, 1995; Napoli et al., 1992; Rosenberg, 1965). 36 maddeden oluşan öndeneme formu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 278 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonunda maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için madde-test korelasyonuna bakılmış ve korelasyon katsayısı 0,30'dan düşük maddeler çıkarılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeği tek faktörde toplamak için iki madde daha ölçekten çıkarılmıştır. 19 maddeden oluşan son testin tüm maddeleri tek faktörde toplanmaktadır. Tablo 3'de Özgüven Değerlendirme Formundaki maddelerin madde-test korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 3

Özgüven Değerlendirme Formundaki Maddelerin Madde-Test Korelasyonu Sonuçları

Madde Numarası	Madde-Test Korelasyon Katsayısı	Madde Numarası	Madde-Test Korelasyon Katsayısı
1	0,39	11	0,36
2	0,30	12	0,42
3	0,47	13	0,39
4	0,46	14	0,40
5	0,39	15	0,37
6	0,49	16	0,33
7	0,44	17	0,43
8	0,43	18	0,39
9	0,37	19	0,32
10	0,31		

Tablo 4’de Özgüven Değerlendirme Formundaki maddelerin birinci faktördeki yük değerleri verilmiştir.

Tablo 4
Özgüven Değerlendirme Formundaki Maddelerin Birinci Faktördeki Yük Değerleri

Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri
1	0,48	11	0,44
2	0,35	12	0,49
3	0,56	13	0,51
4	0,56	14	0,49
5	0,50	15	0,48
6	0,60	16	0,41
7	0,54	17	0,51
8	0,54	18	0,46
9	0,45	19	0,39
10	0,38		

19 maddeden oluşan son testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur. Özgüven Değerlendirme Formu Ek 7’de verilmiştir.

Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formu

Ölçek maddelerinin oluşumuna temel oluşturması açısından 2006-2007 öğretim yılında DEÜ BEF GSEB ME ABD dördüncü sınıf öğrencilerine konu ile ilgili kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonlara içerik analizi uygulanarak ölçek için uygun olduğu düşünülen görüşler saptanmıştır. Önceden geliştirilmiş özyeterlik ölçeklerinden (Haşlamam & Aşkar, 2007; Murrock, 2007; Canakay, 2007; Sinden, 1999; Katula, 1992; Schwarzer & Renner, tarihsiz) ve ilgili literatürden de yararlanılarak 51 maddelik öndeneme formu oluşturulmuştur. Likert tipinde hazırlanan form, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi

Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören “Oyun, Dans ve müzik” dersini almış 189 kişiye uygulanmıştır. Analizler sonucunda öndeneme formundan madde-test korelasyon değeri 0,40’dan düşük olan maddeler çıkarılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda faktör yük değeri alt sınırı olarak 0,40 belirlenmiştir. 34 maddeden oluşan son testin tüm maddeleri tek faktörde toplanmaktadır. Tablo 5’de Beden Dili ve Dansa İlişkin zyeterlik Değerlendirme Formundaki maddelerin madde-test korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 5
Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formundaki
Maddelerin Madde-Test Korelasyonu Sonuçları

Madde Numarası	Madde-Test Korelasyon Katsayısı	Madde Numarası	Madde-Test Korelasyon Katsayısı
1	0,47	18	0,55
2	0,46	19	0,47
3	0,42	20	0,61
4	0,59	21	0,66
5	0,62	22	0,59
6	0,43	23	0,42
7	0,55	24	0,52
8	0,56	25	0,63
9	0,57	26	0,68
10	0,60	27	0,56
11	0,64	28	0,66
12	0,63	29	0,58
13	0,72	30	0,60
14	0,65	31	0,69
15	0,69	32	0,68
16	0,55	33	0,69
17	0,42	34	0,63

Tablo 6'da Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formundaki maddelerin birinci faktördeki yük değerleri verilmiştir.

Tablo 6
Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formundaki
Maddelerin Birinci Faktördeki Yük Değerleri

Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri
1	0,58	18	0,55
2	0,64	19	0,64
3	0,62	20	0,64
4	0,53	21	0,64
5	0,56	22	0,67
6	0,62	23	0,65
7	0,60	24	0,59
8	0,67	25	0,61
9	0,74	26	0,64
10	0,73	27	0,64
11	0,65	28	0,60
12	0,68	29	0,78
13	0,62	30	0,61
14	0,48	31	0,69
15	0,52	32	0,61
16	0,49	33	0,61
17	0,61	34	0,54

34 maddeden oluşan son ölçeğin analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur. Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formu Ek 8’de verilmiştir.

Dans Performans Testi²

Dans Performans Testinin gelişim aşamasında ilgili literatür taranarak dansın temel boyutları, her bir boyuta ait alt boyutlar ve ölçüt beceriler (kriterler) belirlenmiştir. Oluşturulan ilk test yurt içi ve yurt dışındaki dans eğitmeni, dansçılar ve eğitim bilimcilerden oluşan uzman grubuna gönderilmiştir. Test, uzman görüşleriyle biçimlendirilmiş ve 28 kişilik bir grupla deneme çalışması yapılarak teste son şekli verilmiştir.

Test, dansın temel boyutlarını oluşturan 5 bölümden oluşmaktadır. Bu boyutlar Beden, Mekan, Hareket Kalitesi, Zaman ve İlişki'dir. Beden'e ait alt boyutlar beden bölümlerini kullanabilme, durduğu yerdeki hareketleri kullanabilme ve adımları kullanabilmedir. Mekan boyutuna ait alt boyutlar seviye farklılığını kullanabilme, farklı yönleri kullanabilme, poz ve mekanda izlenen yoldur. Hareket Kalitesi ve Zaman tek boyuttan oluşmaktadır. İlişki boyutu ise iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; grup üyeleri ile ilişki kurabilme ve obje ile ilişki kurabilmedir. Problem durumunda bazı kaynaklarda ilişkinin üçüncü bir alt boyutu olduğundan bahsedilmişti. Bedenin bir bölümünün diğer bölümü ile ilişkisinin gözlenmesi ve değerlendirilmesi güç olduğu için bu testin kapsamına alınmamıştır.

Testin derecelendirme bölümü için *0 –Hiç, 1- Çok Düşük, 2- Ortanın Altında, 3- Orta, 4- Ortanın Üstünde, 5- Çok İyi* seçeneklerinden oluşan 6'lı Likert Ölçeği kullanılmıştır.

Hesaplamalarda kolaylık olması açısından testin genel toplamından alınabilecek en yüksek puanın 100 puan olması planlanmıştır. Bu sebeple her bir temel boyutun kat sayısı 4 puan, her bir boyuttan alınabilecek en yüksek puan ise $4 \times 5 = 20$ puan olarak belirlenmiştir.

Testte yer alan alt boyutların hesaplanması ise şu şekilde yapılmıştır. "Mekan" boyutu dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu sebeple her bir alt boyuta katsayı olarak 1 puan verilmiştir. İlişki boyutu iki alt boyutta oluşmaktadır. Bu sebeple her iki alt boyuta katsayı olarak 2 puan verilmiştir. Beden boyutu üç alt boyuttan

² Dans Performans Testi, Bedensel İfade Testi olarak da adlandırılabilir.

oluşmaktadır. Uzman görüşleri sonucunda “beden bölümlerini kullanma” alt boyutunun katsayısı 1 puan, diğer alt boyutları ise 1,5 puan olarak belirlenmiştir. Dans Performans Testi yönergesinde öğrencinin ölçüt becerilerden yalnızca birini kullanması durumunda “0” puan, tamamını kullanması durumunda “5” puan (Çok İyi), ölçüt becerilerin yarısını kullanması durumunda “3” puan (Orta) verileceği belirtilmiştir. Dans Performans Testi Ek 9’da verilmiştir.

Dans Performans Testi uygulamasında öğrencilerden yaklaşık yedi dakika süren bir müzik eşliğinde “yumurta veya bir zarın içinde olmaları, buradan çıkıp kendilerini ve dış dünyayı tanımaları” düşüncesiyle dans etmeleri istenmiştir.

Testin ödenemesinde ve diğer tüm gözlemlerinde birbirinden bağımsız, yaratıcı dans birikimi ve deneyimi olan üç gözlemci öğrencileri değerlendirmiştir. Gözlemciler arasındaki uyumun ölçümü için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği uygulanmıştır. Ödenemeye ait uyumluluk sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Gözlemcilerin Dans Performans Testi Puanları Arasındaki Uyumluluk Karşılaştırması

N=28		1. Gözlemci	2. Gözlemci	3. Gözlemci
1. Gözlemci	Pearson Korelasyon	1	.893	.913
	p		.000	.000
2. Gözlemci	Pearson Korelasyon	.893	1	.940
	p	.000		.000
3. Gözlemci	Pearson Korelasyon	.913	.940	1
	p	.000	.000	

p<.001

Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde, gözlemciler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (1. Gözlemci ile 2. Gözlemci için $r = .893$, 1. Gözlemci ile 3. Gözlemci için $r = .913$, 2. Gözlemci ile 3. Gözlemci için $r = .940$, $p < .001$).

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 11.0 paket programından yararlanılmıştır. Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki istatistikler kullanılmıştır:

- 1- Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği
- 2- Tekrarlanan Ölçümler
- 3- Sıra Ortalaması
- 4- Sıra Toplamları
- 5- Mann-Whitney U Testi
- 6- Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak geliştirilen denencelerin sınanması amacıyla, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmektedir.

Denence 1: Oyun, Dans Ve Müzik Dersindeki Yaratıcı Dans Etkinlikleri Müzik Öğretmeni Adaylarının Derse İlişkin Motivasyonlarını Süreç Sonunda Başlangıca Göre Anlamlı Düzeyde Artırır.

Müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonlarını belirlemek amacıyla denel işlemler öncesinde Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Süreç değerlendirmesine uygun olarak ölçek 4 haftalık aralıklarla denel işlemler sırasında uygulanmıştır. Ölçeğin son uygulaması ise denel işlemler bittikten sonra gerçekleştirilmiştir. Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği'ne ilişkin dört ölçümün karşılaştırması Tekrarlı Ölçümler testi ile yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Müzik Öğretmeni Adaylarının Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyonlarının Süreç İçindeki Değişimi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ölçümler	2723,958	3	907,986	9,697	.000
Hata	8146,292	87	93,636		

p< .001

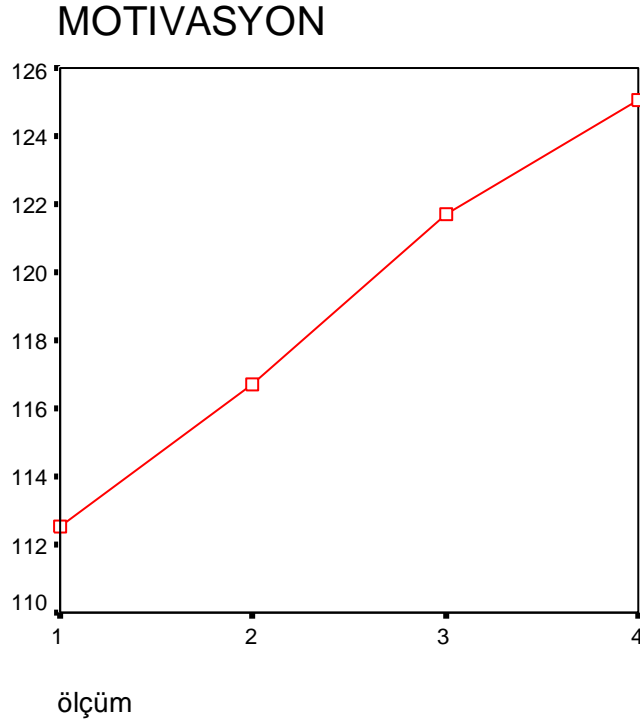
Tablo 8’de görülen sonuçlara göre müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonlarının süreç içinde anlamlı düzeyde değiştiği görülmektedir ($p=.000 < .001$). Tablo 9’da müzik öğretmeni adaylarının derse ilişkin motivasyon değişiminin ölçümler arası farkı aşağıda verilmektedir.

Tablo 9
Müzik Öğretmeni Adaylarının Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin
Motivasyon Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ölçümler:					
2. Ölçüm ve 1. Ölçüm Farkı	520,833	1	520,833	1,855	.184
3. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	1505,208	1	1505,208	13,541	.001
4. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	1946,759	1	1946,759	21,982	.000
Hata:					
2. Ölçüm ve 1. Ölçüm Farkı	8142,167	29	280,764		
3. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	3223,542	29	111,157		
4. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	2568,241	29	88,560		

Tablo 9’da görüldüğü gibi 2. Ölçüm ve 1. Ölçüm arasında fark olmakla birlikte bu fark anlamlı değildir ($p= .184 > .05$). Ancak 3. ve 4. ölçümler arası anlamlı düzeyde fark gözlenmiştir (3. ölçüm için $p= .001 < .05$; 4 ölçüm için $p= .000 < .05$). Bu durum Şekil 15’de açıkça görülmektedir.

Şekil 15
Müzik Öğretmeni Adaylarının Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin
Motivasyon Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı



Sonuçlar müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonlarının her ölçümde arttığını göstermektedir. Bu artış 3. ve 4. ölçümlerde anlamlı düzeyde olmuştur. Bu sonuç araştırmanın 1. denencesini desteklemektedir.

Denence 2: Oyun, Dans Ve Müzik Dersindeki Yaratıcı Dans Etkinlikleri Müzik Öğretmeni Adaylarının Özgüvenlerini Süreç Sonunda Başlangıca Göre Anlamlı Düzeyde Artırır.

Müzik öğretmeni adaylarının özgüven düzeylerini belirlemek amacıyla denel işlemler öncesinde Özgüven Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Süreç değerlendirmesine uygun olarak ölçek 4 haftalık aralıklarla denel işlemler sırasında

uygulanmıştır. Ölçeğin son uygulaması ise denel işlemler bittikten sonra gerçekleştirilmiştir. Özgüven Değerlendirme Formuna ilişkin dört ölçümün karşılaştırması Tekrarlı Ölçümler Testi ile yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Müzik Öğretmeni Adaylarının Özgüven Düzeylerinin Süreç İçindeki Değişimi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ölçümler	335,158	3	111,719	2,640	.054
Hata	3681,592	87	42,317		

$p > .05$

Tablo 10'da görülen sonuçlara göre müzik öğretmeni adaylarının özgüven düzeylerinin süreç içinde anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir ($p = .054 > .05$). Tablo 11'de müzik öğretmeni adaylarının özgüven düzey değişiminin ölçümler arası farkı aşağıda verilmektedir.

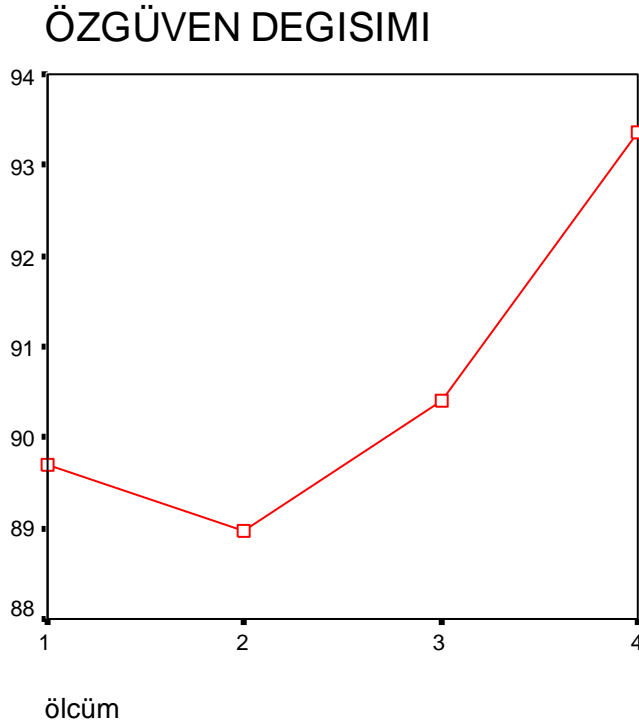
Tablo 11
Müzik Öğretmeni Adaylarının Özgüven Düzeyi Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ölçümler:					
2. Ölçüm ve 1. Ölçüm Farkı	16,133	1	16,133	.146	.706
3. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	34,133	1	34,133	.782	.384
4. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	405,781	1	405,781	7,173	.012
Hata:					
2. Ölçüm ve 1. Ölçüm Farkı	3213,867	29	110,823		
3. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	1266,367	29	43,668		
4. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	1640,552	29	56,571		

Tablo 11’de görüldüğü gibi 2. Ölçüm ve 1. Ölçüm arasındaki fark ($p = .706 > .05$) ile 3. Ölçüm ve önceki ölçümlerin ortalaması arasındaki farkı ($p = .384 > .05$) anlamlı değildir. Ancak 4. ölçümle ve önceki ölçümlerin ortalaması arasında anlamlı düzeyde fark gözlenmiştir ($p = .012 < .05$). Bu durum Şekil 16’da açıkça görülmektedir.

Şekil 16

Müzik Öğretmeni Adaylarının Özgüven Düzeyi Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı



Şekilde görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının özgüven düzeyleri denel işlemler sonucunda anlamlı düzeyde artmıştır. Bu sonuç araştırmanın 2. denencesini desteklemektedir.

Denence 3: Oyun, Dans Ve Müzik Dersindeki Yaratıcı Dans Etkinlikleri Müzik Öğretmeni Adaylarının Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Düzeylerini Süreç Sonunda Başlangıca Göre Anlamli Düzeyde Artırır.

Müzik öğretmeni adaylarının beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla denel işlemler öncesinde Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Süreç değerlendirmesine uygun olarak ölçek 4 haftalık aralıklarla denel işlemler sırasında uygulanmıştır. Ölçeğin son uygulaması ise denel işlemler bittikten sonra gerçekleştirilmiştir. Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Değerlendirme Formuna ilişkin dört ölçümün karşılaştırması Tekrarlı Ölçümler Testi ile yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Müzik Öğretmeni Adaylarının Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin Süreç İçindeki Değişimi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ölçümler	5928,800	3	1976,267	18,356	.000
Hata	9366,700	87	107,663		

p< .001

Tablo 12’de görülen sonuçlara göre müzik öğretmeni adaylarının beden dili ve dansa yönelik özyeterlik düzeylerinin süreç içinde anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir (p= .000< .001). Tablo 13’de müzik öğretmeni adaylarının beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik düzey değişiminin ölçümler arası farkı aşağıda verilmektedir.

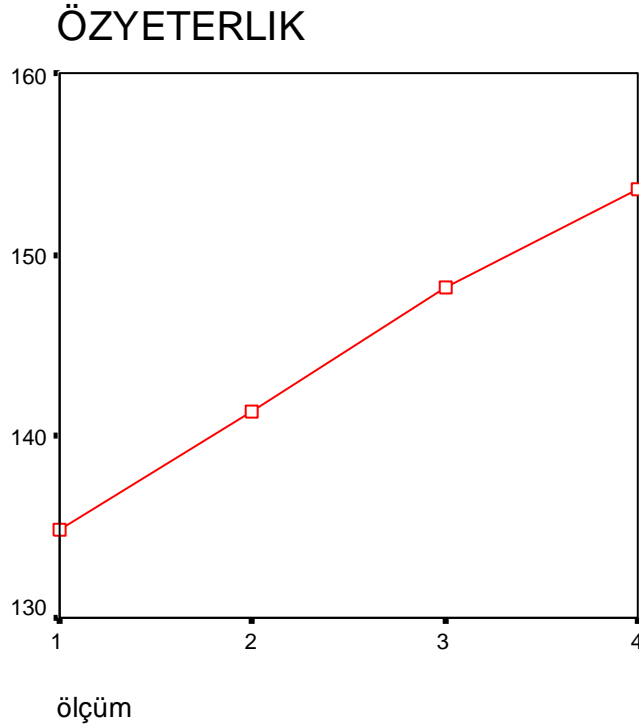
Tablo 13
Müzik Öğretmeni Adaylarının Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Düzey
Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ölçümler:					
2. Ölçüm ve 1. Ölçüm Farkı	1254,533	1	1254,533	4,800	.037
3. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	3020,033	1	3020,033	20,210	.000
4. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	4384,237	1	4384,237	35,475	.000
Hata:					
2. Ölçüm ve 1. Ölçüm Farkı	7579,467	29	261,361		
3. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	4333,467	29	149,430		
4. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	3583,985	29	123,586		

Tablo 13’de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik düzeyleri süreç içinde anlamlı düzeyde artış göstermiştir (2. ölçüm için $p = .037 < .05$; 3. ölçüm için $p = .000 < .05$; 4. ölçüm için $p = .000 < .05$). Bu durum Şekil 17’de açıkça görülmektedir.

Şekil 17

Müzik Öğretmeni Adaylarının Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Düzey Değişimlerinin Ölçümler Arası Farkı



Sonuçlar müzik öğretmeni adaylarının beden dili ve dansa yönelik özyeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın 3. denencesini desteklemektedir.

Denence 4: Oyun, Dans Ve Müzik Dersindeki Yaratıcı Dans Etkinlikleri Müzik Öğretmeni Adaylarının Dans Performanslarını Süreç Sonunda Başlangıca Göre Anlamlı Düzeyde Artırır.

Müzik öğretmeni adaylarının dans performansı düzeylerini belirlemek amacıyla denel işlemler öncesinde üç gözlemci tarafından Dans Performans Testi uygulanmıştır. Süreç değerlendirmesine uygun olarak test 4 haftalık aralıklarla denel işlemler sırasında uygulanmıştır. Testin son uygulaması ise denel işlemler bittikten sonra gerçekleştirilmiştir. Dans Performans Testi uygulamasının 1. Ölçümüne

katılmayan 2 öğrenci bu testin kapsamı dışında bırakılmıştır. Dans Performans Testine ilişkin dört ölçümün karşılaştırması Tekrarlı Ölçümler Testi ile yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14
Müzik Öğretmeni Adaylarının Dans Performans Düzeylerinin Süreç İçindeki Değişimi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ölçümler	84492,926	3	28164,309	263,557	.000
Hata	8655,859	81	106,862		

$p < .001$

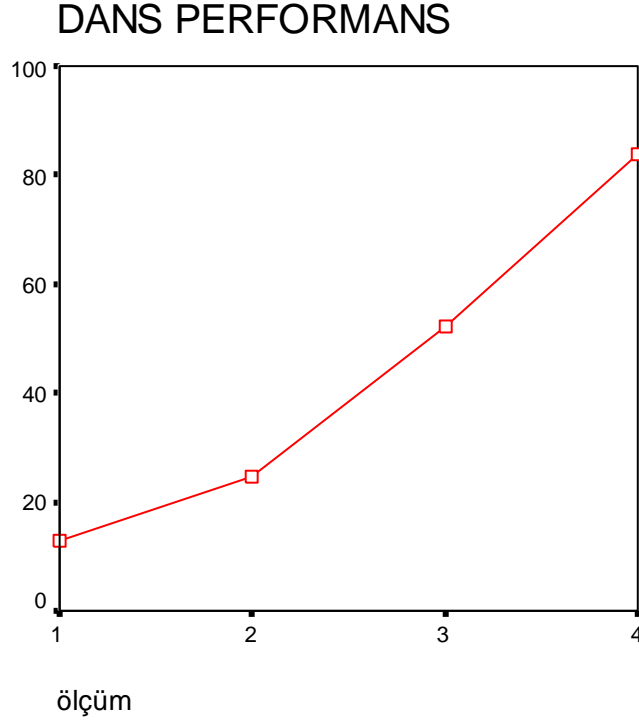
Tablo 14’de görülen sonuçlara göre müzik öğretmeni adaylarının dans performansı düzeylerinin süreç içinde anlamlı düzeyde değiştiği görülmektedir ($p = .000 < .001$). Tablo 15’de müzik öğretmeni adaylarının dans performansı düzey değişiminin ölçümler arası farkı aşağıda verilmektedir.

Tablo 15
Müzik Öğretmeni Adaylarının Dans Performansı Düzey Değişimlerinin
Ölçümler Arası Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ölçümler:					
2. Ölçüm ve 1. Ölçüm Farkı	3807,223	1	3807,223	33,001	.000
3. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	31854,387	1	31854,387	125,433	.000
4. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	81804,075	1	81804,075	655,467	.000
Hata:					
2. Ölçüm ve 1. Ölçüm Farkı	3114,860	27	115,365		
3. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	6856,814	27	253,956		
4. Ölçüm ve Öncekilerin Farkı	3369,626	27	124,801		

Tablo 15’de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının dans performansı düzeyleri süreç içinde anlamlı düzeyde artış göstermiştir (2. ölçüm için $p = .000 < .05$; 3. ölçüm için $p = .000 < .05$; 4. ölçüm için $p = .000 < .05$). Bu durum Şekil 18’de açıkça görülmektedir.

Şekil 18
Müzik Öğretmeni Adaylarının Dans Performansı Düzey Değişimlerinin
Ölçümler Arası Farkı



Sonuçlar müzik öğretmeni adaylarının dans performansı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın 4. denencesini desteklemektedir.

Denence 5: Yaratıcı Dans Etkinlikleri Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Denel İşlemlerin Başlangıcındaki “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyonlarını Denel İşlemlerin Sonunda Anlamlı Düzeyde Artırır.

Denel işlemler öncesinde deney grubunun Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyon düzeyine belirlemek amacıyla Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek denel işlemlerin sonunda tekrar uygulanmıştır. Daha önceden söz edildiği gibi Oyun, Dans ve Müzik dersi etkinliklerine katılmayan Okulöncesi Kontrol Grubunun bu ders ile ilgili olumlu veya olumsuz duygu ve fikirleri olmayacağı düşüncesiyle kontrol grubu bu

denenceye dahil edilmemiştir. Okulöncesi DeneY Grubunun öntest ve sontest olarak uygulanan Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeğinin aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığının saptanması amacıyla öntest ve sontest puanları arasında Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 16'da Okulöncesi DeneY Grubunun Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeğinin öntest ve sontest uygulamalarından aldıkları puanların Wilcoxon İşaretili Sıralar testi ile karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 16

Okulöncesi DeneY Grubunun Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeğinin Öntest Ve Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	3	6,83	20,50	2,01*	.040**
Pozitif Sıra	11	7,68	84,50		
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalıdır. ** $p < .05$

Tablo 16'da Okulöncesi DeneY Grubundaki öğrencilerin deneY öncesi ve sonrası Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyon düzeyleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Tabloda görülen sonuç Okulöncesi DeneY Grubundaki öğrencilerin deneY öncesi ve sonrasında uygulanan Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğunu ve bu farkın sontest puanları lehine olduğunu göstermektedir. Bu durum araştırmanın 5. denencesini desteklemektedir.

Denence 6: Yaratıcı Dans Etkinlikleri Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Özgüvenlerini Anlamlı Düzeyde Artırır.

Denel işlemler öncesinde Okulöncesi deneY ve kontrol gruplarının özgüven düzeylerini birbiriyle karşılaştırmak ve özgüven düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla Özgüven Değerlendirme Formu

uygulanmıştır. Özgüven Değerlendirme Formu öntest puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Testin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17
Okulöncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Özgüven Öntest Sonuçları
Karşılaştırması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	16	17,16	274,50	117,500	.691
Kontrol Grubu	16	15,84	253,50		

$p > .05$

Tablo 17’deki verilere göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi özgüven düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir ($p = .691 > .05$).

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest olarak uygulanan Özgüven Değerlendirme Formundan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığının saptanması amacıyla her iki grubun da öntest ve sontest puanları arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de ve Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18
Deney Grubunun Özgüven Değerlendirme Formunun Öntest ve Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	5	5,90	29,50	1,12*	.262**
Pozitif Sıra	8	7,69	61,50		
Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayanır. ** $p > .05$

Tablo 18’de Okulöncesi Deney Grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası özgüven düzeyleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Bu sonuçlara göre Okulöncesi Deney Grubundaki öğrencilerin özgüven düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p = .262 > .05$).

Tablo 19
Kontrol Grubunun Özgüven Değerlendirme Formunun Öntest ve
Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	6	7,92	47,50	1,06*	.287**
Pozitif Sıra	10	8,85	88,50		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayanır. ** $p > .05$

Tablo 19’da Okulöncesi Kontrol Grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası özgüven düzeyleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Bu sonuçlara göre Okulöncesi Kontrol Grubundaki öğrencilerin özgüven düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p = .287 > .05$).

İki grubun sontest puanlarına göre özgüven düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Özgüven Değerlendirme Formu sontest puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20
Okulöncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Özgüven Sontest Sonuçları
Karşılaştırması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	16	18,09	289,50	102,500	.335
Kontrol Grubu	16	14,91	238,50		

$p > .05$

Tablo 20’deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sontest olarak uygulanan Özgüven Değerlendirme Formu puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p = .335 > .05$).

Bu sonuç, araştırmanın 6. denencesini desteklememektedir.

Denence 7: Yaratıcı Dans Etkinlikleri Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Denel İşlemlerin Başlangıcındaki Beden Dili Ve Dansa Yönelik Özyeterliklerini Denel İşlemlerin Sonunda Anlamli Düzeyde Artırır.

Denel işlemler öncesinde Okulöncesi kontrol ve deney gruplarının beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik düzeylerini birbiriyle karşılaştırmak amacıyla Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarında özyeterlik konusunda denklik sağlanması için uğraşılmış ancak ders programında yaşanan çakışmalar nedeniyle yaratıcı dans etkinliklerinin yapıldığı ek derslere katılabilen öğrencilerden seçilen grupta özyeterlik denkliği sağlanamamıştır. Bu durumda Okulöncesi Anabilim Dalı Deney Grubundan vazgeçilmesi düşünülmüş ancak yukarıda da söz edildiği gibi müzik eğitimi almayan bir grubun yaratıcı dans etkinlikleri sonrasında nasıl sonuçlara ulaşacakları merak edildiği için araştırma bu şekilde sürdürülmüştür.

Tablo 21’de Okulöncesi Deney Grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası özyeterlik düzeyleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubunun Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Ölçeği Öntest ve Sontest Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	3	4,33	13,00	2,845*	.004**
Pozitif Sıra	13	9,46	123,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayanır. **p< .05

Tablo 21’de Okulöncesi Deney Grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik düzeyleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Tabloda görülen sonuç Okulöncesi Deney Grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasında uygulanan Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğunu ve bu farkın sontest puanları

lehine olduğunu göstermektedir. Bu durum araştırmanın 7. denencesini desteklemektedir.

Denence 8: Yaratıcı Dans Etkinlikleri Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Dans Performanslarını Anlamlı Düzeyde Artırır.

Denel işlemler öncesinde Okulöncesi deney ve kontrol gruplarının dans performans düzeylerini birbiriyle karşılaştırmak ve dans performans düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla Dans Performans Testi uygulanmıştır. Dans Performans Testi öntest puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Testin Sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22
Okulöncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Dans Performansı Öntest Sonuçları Karşılaştırması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	16	19,47	311,50	80,50	.07
Kontrol Grubu	16	13,53	216,50		

$p > .05$

Tablo 22’deki verilere göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi dans performanları arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir ($p = .07 > .05$).

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest olarak uygulanan Dans Performans Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığının saptanması amacıyla her iki grubun da öntest ve sontest puanları arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 23 ve Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 23
Deney Grubunun Dans Performans Testi Öntest ve Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3,51*	.000**
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayanır. **p<.001

Tablo 23’de Okulöncesi Deney Grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası dans performans düzeyleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Bu sonuçlara göre Okulöncesi Deney Grubundaki öğrencilerin dans performans düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p= .000<.001).

Tablo 24
Kontrol Grubunun Dans Performans Testi Öntest ve Sontest
Uygulamalarından Aldıkları Puanların Karşılaştırması

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3,51*	.000**
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayanır. **p<.001

Tablo 24’de Okulöncesi Kontrol Grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası dans performans düzeyleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Bu sonuçlara göre Okulöncesi Kontrol Grubundaki öğrencilerin dans performans düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p= .000>.001).

İki grubun sontest puanlarına göre dans performanslarında anlamlı düzeyde artış görülmektedir. İki grubun sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Dans Performans Testi sontest puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25
Okulöncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Dans Performans Sontest
Sonuçları Karşılaştırması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	16	24,50	392,00	.000	.000
Kontrol Grubu	16	8,50	136,00		

$p < .001$

Tablo 25'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sontest olarak uygulanan Özgüven Değerlendirme Formu puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .000 < .001$).

Bu sonuç, araştırmanın 8. denencesini desteklemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlarına, bu sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Bu araştırma Oyun, Dans ve Müzik dersine yapılan yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni ve okulöncesi öğretmeni adaylarının derse ilişkin motivasyonları, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Oyun, Dans ve Müzik dersinde yapılan yaratıcı etkinlikleri müzik öğretmeni adaylarının derse ilişkin motivasyonları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.
2. Oyun, Dans ve Müzik dersinde yapılan yaratıcı etkinlikleri müzik öğretmeni adaylarının özgüvenleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.
3. Oyun, Dans ve Müzik dersinde yapılan yaratıcı etkinlikleri müzik öğretmeni adaylarının beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.
4. Oyun, Dans ve Müzik dersinde yapılan yaratıcı etkinlikleri müzik öğretmeni adaylarının dans performansları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

5. Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

6. Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmeni adaylarının özgüvenleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmamıştır.

7. Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmen adaylarının beden dili ve dansa ilişkin özyeterlilikleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

8. Yaratıcı dans etkinlikleri okulöncesi öğretmeni adaylarının dans performansları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

Tartışma

Araştırmanın bulguları incelendiğinde iki deney grubunu oluşturan Müzik Eğitimi Deney Grubu ve Okulöncesi Eğitimi Deney Grubunda ODM dersine ilişkin motivasyonun anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin derse ilişkin görüşleri (Ek 10) de bu artışı destekler niteliktedir. “Dört yıldır ilk defa bir dersin bitmemesini istiyorum”, “Bu ders neden sadece son sınıfta var? Bu ders sayesinde tam da okulu sevmeye başlamıştım” ifadeleri ve öğrencilerin “Hayır, ders daha bitmedi, daha 10 dakika var, birşeyler daha yapalım. En azından konuşalım” diyerek araştırmacıyı ikna etmeye çalışmaları derse karşı geliştirdikleri olumlu tutumun ve motivasyonun göstergeleri olarak görülmektedir. Ek 11’de bir öğrencinin Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği’ni işaretlerken “Biraz geç oldu ama son sene de olsa bu ders sayesinde sevdim burayı...” ifadesini yazması derse ilişkin motivasyonun tüm okul hayatına yansıdığına kanıtı olarak görülmektedir.

Yaratıcı dansın temel özellikleri olan beden kullanılması ve yapılan etkinlikler sayesinde bedensel ve ruhsal rahatlamanın sağlanmasının, grup doğaçlamaları sayesinde sosyal iletişimin gelişmesi ve güçlenmesinin, yaratıcı dansa

hata olmaması sebebiyle kendilerini istedikleri gibi, özgürce ifade edebileceklerini bilmelerinin öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarını artırdığı düşünülmektedir.

Problem durumunda motivasyonun başlıca göstergelerinin seçme, beklememe, yoğunluk, kararlılık ve duygu olduğu belirtilmişti (Weiner, 1992; Açıkgöz, 2005 : 206'daki alıntı). Öğrencilerin ders sırasında ve sonrasında sergiledikleri davranışlarında ve yukarıda söz edilen ifadelerinde motivasyonun göstergelerini görmek mümkündür.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde son basamağı oluşturan "kendini gerçekleştirme ihtiyacı", insanların kendi doğalarına uygun davranma ve "ne olabilirlerse onu olmak" ihtiyacı (Ormrod, 1999: 412 - 413) olarak tanımlanmıştır. Yaratıcı dans etkinliklerinde yaşanan sürecin bu tanımlamaya uygun olduğu görülmektedir.

Nicholls'e göre iş-katılımlı öğrencilerin kendilerinden çok işe odaklandığı, öğrenme veya performansın kendi kendine ortaya çıkan bir sonuç (Abeles et al., 1995 : 214) olduğu belirtilmişti. Sınıfta istenen durum ego-katılımlı öğrencilerin olması değil iş-katılımlı öğrencilerin olmasıdır. Yaratıcı dans etkinliklerinde tüm öğrencilerin iş-katılımlı oldukları gözlenmiştir.

Yapılan etkinliklerden çıkan sonuçlar sayesinde iş-katılımlı öğrenciler, kendilerinin en iyilerini başarırlarsa, üstünlük için gerçek bir kazanç elde ederlerse kendilerini "yeterli hissederler" (Abeles et al., 1995 : 214). Kişi kendisini yeterli hissederse, başka bir ifadeyle özyeterliliği yüksekse motivasyonu da yüksek olur. Bu durum araştırmanın bir diğer bulgusu ile örtüşmektedir. Her iki deney grubunun da özyeterlilik düzeylerinin süreç sonunda anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucunda iki deney grubundaki öğrencilerin oldukça büyük bir bölümünün geçmiş yaşantıları boyunca herhangi bir dans etkinliğine katılmadıkları saptanmıştır. Bir dönem süresince yapılan 14 etkinlik sonrasında daha önce hiç dans etmemiş kişilerin özyeterlilik düzeylerinin artma sebebi yine yaratıcı

dansın özelliklerinde aranmalıdır. Hatanın olmamasının, bedeni özgürce kullanma imkanının, etkinliklere istekle katılma durumunun öğrencilerin kendilerini beden dili ve dans konusunda yeterli hissetmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Daha önce hiç dans etmemiş bir öğrencinin “Her derste dans ediyorum ve kendime hayret ediyorum” ifadesi bu görüşü doğrular niteliktedir.

Daha önce söz edildiği gibi Okulöncesi Eğitimi gruplarında denel işlemler öncesinde özyeterlik konusunda denklik sağlanması için uğraşılmış ancak ders programında yaşanan çakışmalar nedeniyle yaratıcı dans etkinliklerinin yapıldığı ek derslere katılabilen öğrencilerden seçilen grupta özyeterlik denkliği sağlanamamıştır. Bu durumda Okulöncesi Eğitimi Deney Grubundan vazgeçilmesi düşünülmüş ancak müzik eğitimi almayan bir grubun yaratıcı dans etkinlikleri sonrasında nasıl sonuçlara ulaşacakları merak edildiği için araştırma kapsamına alınmıştır. 2008 Bahar Dönemi başlangıcında Okulöncesi öğrencilerine araştırma süreci açıklanırken öğrencilerin oldukça büyük bir bölümü dans etkinliklerine katılmak için yoğun istek göstermişlerdir. Bu öğrenciler, Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Formu’nda yer alan maddeleri olumlu yönde işaretlerlerse deney grubunda yer alabileceklerini düşünmüş olabilirler. Özellikle KPSS nedeniyle ek çalışmalara katılamayacaklarını belirten öğrencilerin ise olumsuz işaretleme yaptıkları düşünülmektedir. Söz edildiği gibi öğrenciler arasında kura çekme yöntemine gidilmiş ancak ölçekleri işaretlemedeki dengesizlik nedeniyle özyeterlik konusunda denklik sağlanamamıştır.

Okulöncesi Eğitimi Deney Grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasında uygulanan Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğunu ve bu farkın sonest puanları lehine olduğu saptanmıştır. Bu fark denel işlemlerden değil, öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi özgüvenin gelişimi üzerinedir. Özgüven genel bir kişilik özelliğidir, geçici bir tutum veya bireysel durumlara özel bir tutum değildir (Pervin & John, 2001: 184). Özgüven çok çabuk değişen bir kişilik özelliği değildir. Araştırmanın bulgularına göre Okulöncesi Eğitimi Deney ve Kontrol gruplarında özgüvenin anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir. Müzik Eğitimi

Deney Grubunda ise dördüncü ölçümde anlamlı artış saptanmıştır. Bu durum uzun bir süreçte değişimin daha fazla olacağı şeklinde yordanabilir.

Müzik Eğitimi Deney Grubunun ikinci ölçümdeki özgüven düzeylerinin düşük olmasını sınıfın o anki fiziki koşulları veya okuldaki genel durum etkilemiş olabilir.

Her iki grubun da dans performans düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Bu durum yaşanan 14 derslik sürecin doğal bir sonucu olarak görülebilir. Ancak öğrencilerin yaşanan süreci içselleştirmelerinin ve gözlem sırasında yapılan yaklaşık yedi dakikalık dansa aktarmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Okulöncesi Eğitimi Kontrol Grubu'daki gelişimin “Okulöncesi Müzik Etkinlikleri” dersinde yapılan çalışmalar ve yaratıcı dans dersine katılan arkadaşlarıyla yaşadıkları etkileşimler sayesinde olduğu düşünülmektedir.

Okulöncesi Eğitimi gruplarında denel işlemler öncesinde özyeterlik konusunda denklik sağlanamadığı için Okulöncesi Eğitimi Deney Grubundan vazgeçilmesinin düşünüldüğü ancak müzik eğitimi almayan bir grubun yaratıcı dans etkinlikleri sonrasında nasıl sonuçlara ulaşacakları merak edildiği için araştırmanın bu şekliyle sürdürüldüğü ifade edilmişti. Araştırma sonuçlarına göre müzik eğitimi almayan Okulöncesi Eğitimi öğrencilerinin de yaratıcı dans etkinlikleri sonrasında anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği saptanmıştır. Bu sonucun yanısıra Okulöncesi Eğitimi öğrencilerinden birinin “Dans derslerine başladığımdan beri müzikleri farklı dinliyorum.” ifadesi yapılan etkinliklerin farklı bir anabilim dalındaki etkisini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu araştırma Türkiye’de Müzik Eğitimi Lisans programında yer alan “Oyun, Dans ve Müzik” dersi üzerine yapılan ilk araştırmalardan birini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak şunlar önerilebilir:

1. Araştırma bulguları Oyun, Dans ve Müzik dersinde yapılan yaratıcı dans etkinliklerinin derse ilişkin motivasyonu, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik ve dans performansını geliştirdiği yönündedir. Bu bulgulara dayanarak denebilir ki, bu ders teorik olmaktan çok yaratıcı dans etkinlikleriyle işlenmelidir. Bu konuda Curt Sachs'ın sözleri açıklayıcı olabilir: “Dans sanatlar arasından benzersizdir çünkü yaratıcı ile yaratılan tektir ve aynıdır”. Bu sebeple hareket gözlenerek veya okunarak değil yapılarak öğrenilir. (Davies, 2006: 34).

2. Yaratıcı dansın, araştırmanın alt problemleri üzerinde etkili olması dansın temel öğeleri olan beden, mekan, zaman, hareket kalitesi ve ilişki boyutlarının tümünü içermesinden kaynaklanabilir. Buna dayalı olarak Oyun, Dans ve Müzik dersi beden, mekan, zaman, hareket kalitesi ve ilişki boyutlarını içermelidir.

3. Özellikle öğretmenlik mesleği için önemli olan beden dilinin gelişiminde etkili olduğu saptanan Oyun, Dans ve Müzik dersi, bu dersi programlarından kaldıran fakültelerin programlarına tekrar konmalıdır.

4. Oyun, Dans ve Müzik dersi Okulöncesi Eğitimi programında da yer almalıdır.

Araştırma bulgularına dayanarak yapılan yukarıdaki önerilerin yanısıra şunlar da önerilebilir:

1. Öğrencilerin çoğunlukla “Bu ders neden ikinci yarıyıldan yok?” gibi ifadeler kullanmaları, bu dersin Müzik Öğretmenliği programında en az iki yarıyıl yer alması sonucunu ortaya koyabilir.

2. Özgüvenin gelişebilmesi uzun süreli ve programlı çalışmalarla olanaklıdır. En az iki yarıyıl ders sürecini kapsayan özgüven araştırmaları yapılmalıdır.

3. Öğretmen adaylarının staj uygulamalarında beden dilini ne kadar kullandıkları, yaratıcı dans etkinlikleri sürecinde öğrendiklerini derslerine ne derece yansıttıkları araştırılmalıdır.

4. Beden dilinin gelişiminde etkili olduğu kanıtlanan yaratıcı dans etkinlikleri diğer öğretmenlik programlarında en azından seçimlik ders olarak yer almalıdır.

5. Csikszentmihalyi, kaya tırmanıcıları, besteciler, dansçılar ve satranç oyuncularını üzerinde içsel ve dışsal motivasyon ile ilgili araştırmasının benzeri yapılması ve çıkan sonuçlar Csikszentmihalyi'nin sonuçlarıyla karşılaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Auh, M. S. (1995). **Prediction of Musical Creativity In Composition Among Selected Variables**. University of Case Western Reserve.
- Abedrabbo, K.B.L. (2006). The Effects Of Interpersonal Competition Versus Individualistic-Progress Learning Structures On The Achievement Attribution, Motivation To Practice, And Affect Of Sixth Grade Band Students, Michigan State University, Umi No: 1438129.
- Abeles, H.F., Hoffer, K.R., Klotman, R.H. (1995). **Foundations of Music Education**, Simon & Schuster Macmillan, USA.
- Açıköz, K.Ü. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, (6. baskı). Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Adler, R.B., Rodman, G. (1982). **Understanding Human Communication**, CBS College, USA.
- Ayob, S. (1986). An Examination of Purpose Concepts in Creative Dance for Children. University of Wisconsin-Madison. Umi No: 8613375.
- Bachmann (1991). **Dalcroze Today**, Oxford University Press, USA.
- Bailey, L.W. (2006). A Study Of Motivation And Self-Regulation Among High School Instrumental Music Students, Capella University, Umi No: 3216029.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, **Educational Psychologist**, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy, The Exercise of Control**, W.H. Freeman and Company, New York, USA.

- Bednar, Wells, Peterson. (1989). **Self-Esteem**, American Psychological Association, USA.
- Berko, R. M., Wolvin, A.D., Wolvin, D.R. (1992). **Communicating**, (Fifth Edition), Houghton Mifflin Company, USA.
- Bıkmaz, F. (2006). “Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları ve Etkili Fen Dersine İlişkin Görüşler” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Yıl:6 Sayı:25
- Bilen, S., Özevin, B., Uçal Canakay, E. (2008). **In Dialogue, Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Context**, Orff-Schulwerk Symposium Documentation, Schott, Germany, (Ed: Haselbach, Salmon, Grüner).
- Blom, L.A. & Chaplin, L.T. (1989). **The Moment of Movement, Dance Improvisation**. University of Pittsburgh Press, USA.
- Bong, M. (1997). Generality of Academic Self-Efficacy Judgements: Evidence of Hierarchical Relations, **Journal of Educational Psychology**, Vol.89, No.4, 696-709.
- Bong, M. (2001). Between- and Within-Domain Relations of Academic Motivation Among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task-Value, and Achievement Goals, **Journal of Educational Psychology**, Vol.93, No.1, 23-34.
- Brand, M. (2004). Collectivistic Versus Individualistic Cultures: A Comparison of American, Australian And Chinese Music Education Student’s Self-Esteem. University of Honk Kong Baptist.
- Braun, A. M. (2007). Effects on Differentiated-Tempo Aural Models on Middle School Orchestra Students' Attitudes and Motivation Toward Practising, Walden University, Umi No: 3254439.

- Brinson, P.(1980). **Towards a Sociology of Dance with Music**, The Fourth National Symposium of the Musicological Society of Australia, (August 1980), Perth, Australia.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). **Sosyal Bilimler için Veri Analiz El Kitabı**, (Beşinci Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Caputo, J. S., Hazel, H. C., McMahon, C. (1994). **Interpersonal Communication**, Allyn and Baron, USA.
- Cüceloğlu, D. (2002). **Yeniden İnsan İnsana**. 27. Basım. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Çetingöz, D. (2006). Not Alma Stratejisinin Öğretimi, Tarih Başarısı, Hatırda Tutma ve Başarı Güdüsü. , DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. EPÖ Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Davies, E. (2006). **Beyond Dance**, Routledge, England.
- Dökmen, Ü. (2008). **İletişim Çatışmaları ve Empati**, (38. Baskı), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Durmaz (2006). **Kişilerarası İletişim ve Motivasyon**, Ege Üniversitesi Yayınları İletişim Fakültesi Yayın No:17, 3. Baskı, İzmir.
- Eaton, J.E., Dembo,M.H. (1997). Differences in the Motivational Beliefs of Asian American and Non-Asian Students, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 89, No.3, 433-440.
- Ellez, M. A. (2004). Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Günü ve Cinsiyet İlişkileri, DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. EPÖ Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Erden, M., Akman, Y. (1997). **Eğitim Psikolojisi**, (Dördüncü Baskı), Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Franken, R. E. (1988). **Human Motivation**, (Second Edition), Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, USA.
- Gerçek, C., Yılmaz, M. Köseoğlu, O., Soran, H. (2006). Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:32, 110-122.
- Gürel, E. (2003). **İletişim ve Toplum Ders Notları**, Üniversiteliler Ofset, İzmir.
- Hackney, P. (1998). **Making Connections, Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals**, Routledge, England.
- Hamurcu, H. (2006) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Yıl:6 Sayı:24.
- Haselbach, B. (1981). **Improvisation, Dance, Movement**. (English Edition). Magnamusic-Baton, St. Louis.
- Haşlaman, T., Aşkar, P. (2007). Programlama Dersi ile İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 32 (110-122).
- Joyce, M. (1984). **Dance Technique For Children**, Mayfield, USA.
- Joyce, M. (1994). **First Steps in Teaching Creative Dance to Children**, (Third Edition), Mayfield, USA.
- Jungmair, U. (2003). **Das Elementare**, (2. Baskı), Schott, Germany.

- Karasar, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Kassing, G. & Jay, D. M. (2003). **Dance Teaching Methods and Curriculum Design**, Human Kinetics, USA.
- Katula, J.A. (1999). Environmental Influences on Exercise Self-Efficacy, Social Physique Anxiety, and Physical Self-Esteem, University of Illinois at Urbana-Champaign, Umi No:9953060.
- Kim, J. (1998). The Effects of Creative Dance Instruction on Creative and Critical Thinking of Seventh Grade Female Students in Seoul, Korea, School of Education New York University, USA. UMI No: 9832748.
- Kimberly, H. C. (2004). Student Career Perception: 6th – 11th Grade Music Students' Assessment of Self-Esteem, Social Perception and Potential Enjoyment for Music Education and Other Possible Careers, School of The Ohio State University, USA. UMI No: 3144863.
- Korkmaz, İ. (2005). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, (Dokuzuncu baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.(Ed: Yeşilyaprak)
- Lee, K.(1998). Guidelines for Creative Dance Instruction for Kindergarten Children in Korea, School of Education New York University, USA. UMI No: 9908275.
- Levine, C.L. (2006). Flow And Motivation in Male Ballet Dancers, Write Institute Graduate School of Psychology, Umi No: 3281334.
- Lin, C.M. (2005). Perception of Dance Instructors Regarding General Dance Education Curricula in Taiwan, The University of South Dakota, USA. UMI No: 3188198.

- Maslow, A. H. (1987). **Motivation and Personality**, (Third Edition-Revised), Longman, USA.
- Minton, S. C. (1997). **Choreography, A Basic Approach Using Improvisation**, (Second Edition), Human Kinetics, USA.
- Murrock, C.J. (2007). *Dance and Physical Activity in African American Women*, Case Western University, Umi No: 3230940.
- Napoli, V., Killbride, J. M., Tebbs, D. E. , !1992). **Adjustment and Growth in a Changing World**, (Forth Edition), West Publishing Company, USA.
- Newlove, J. & Dalby, J. (2004). **Laban for All**, Nick Hern Books, England.
- Newnam, H. M. (2001). *The Effects of Participation in Selected Dance Activities on Self-Efficacy and Movement Skills in Children with Educable Mental Retardation*, The Florida State University, College of Education, USA. UMI No: 3034059.
- Olesch, S. M. (1994). *Enhancing the Self-Esteem of Mildly Retarded Adult Females Through Dance Treatment*. Adler School of Professional Phsycology. UMI No: 9434620.
- Ormrod, J.E. (1999). **Human Learning**, (Third Edition), Prentice-Hall, Inc., USA.
- Özenoğlu Kiremitçi, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Biyoloji Öğretmenliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özevin B. (2006). **“Oyun, Dans ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği**. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (26-28 Nisan 2006). Pamukkale Üniveritesi, Denizli.

- Özmenteş G. (2005). Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pervin, L. A., John, O.P. (2001). **Personality, Theory and Research**, (Eighth Edition), John Wiley & Sons, Inc., USA.
- Preston-Dunlop, V. (1979). *Dancing and Dance Theory*, A Laban Centenary Publication, England.
- Preston-Dunlop, V. (1984). **A Handbook for Dance in Educaiton**, (Second Edition), Macdonald and Evans, England.
- Preston-Dunlop, V. (1992). **Dance is a Language, isn't it?**, Laban Center for Movement and Dance at University of London, England.
- Priest, T. (2001). Developing Improvisation in General Music Classes. **Journal of Research in Music Education**, 2001, 49:3.
- Reeve, J. (2001). **Understanding Motivation and Emotion**, (Third Edition), John Wiley & Sons, Inc., USA.
- Rıza, E. T. (1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**, Anadolu Matbaa,
- Riley, A. (1984). *The Interrelationships and Effects of Creative Dance on the Physical Self-Esteem, Body Image and Problem Solving of Grade Four Children*. University of Toronto.
- Saunders, A.T. (2005). *The Role Of The Motivation On The Choral Setting: Teacher Beliefs And Their Impact On Choral Conductor And Choral Student Motivation*, The University Of Utah, Umi No: 3174400.

Schober, O. (2007). **Beden Dili**. (7. Baskı), Arion Yayınevi, İstanbul.

Sherbon, E. (tarihsiz). **Modern Dance Methods**. Mayfield, USA.

Sinden, L. M. (1999). Music Performance Anxiety: Contributions of Perfectionism, Coping Style, Self-Efficacy and Self-Esteem, Arizona State University. Umi No: 9923872.

Slater, W. (1974). **Teaching Modern Educational Dance**. Macdonald and Evans, England.

Smith, J. (1980). **Dance Composition**, (Second Edition), Lepus Books, England.

Smith-Autard, J. M. (2002). **The Art of Dance in Education**, (Second Edition), A&C Black, London.

Smith-Autard, J. M. (2004). **Dance Composition**, (Fifth Edition), Routledge, England.

Sternberg, R.J., Williams, W.M. (2002). **Educational Psychology**, Allyn and Bacon, USA.

Sucuoğlu, H. (2003) . İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tezbaşaran, A.A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu**, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Theodorakou, K.; Zervas, Y.(2003) The Effects of Creative Movement Teaching Method And The Traditional Teaching Method on Elementary School Childrens' Self-Esteem. **Sport, Education and Society**. Sayı:8. No:1

- Thiam, P.B. (2006). Effects of School band Experience on the Motivation of High School Students, The University of San Francisco, Umi No: 3220606.
- Uçal Canakay, E. (2007). Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vallance, J. M. (1975). The Effects of Creative Dance and Educational Gymnastic Experiences Upon the Language and Visual Art Work of Six, Seven and Eight Year Old Children. York University.
- Venesile, J. A. (1992). The Relationship Among Personality Characteristics, Self-Esteem, And Music Teaching Behaviors In Propective Elementary Classroom Teachers. University of Case Western.
- Wigfield,A., Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading the Amount and Breadth of Their Reading, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 89, No.3, 420-432.
- Yoder, L. J. (1993). Cooperative Learning and Dance Education. **Journal of Physical Education, Reaction & Dance**. May, 1993, 64: 47.
- Zelinger, J. (1979). **Dancing and Dance Theory**, A Laban Centenary Publication, England, (Ed: Preston-Dunlop).
- Zenzen, T.G. (2002). **Achievement Motivation**, University of Wisconsin-Stout.

İNTERNET KAYNAKÇASI

Acat, M.B., Yenilmez, K.(tarihsiz). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri,**

<<http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf12/Makaleler/11.pdf>> (24/02/2006).

Bay, E., Tuğluk, M.N., Gençdoğan, B. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi, Elektronik **Sosyal Bilimler Dergisi**, Güz 2005, C.4, S.14 (94-105) <www.e-sosder.com> (21/05/2008).

Perera, K. (1999). Self-Esteem Survey. <www.more-selfesteem.com> (22/05/2008).

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg's Self-Esteem Scale.

<<http://eib.emcdda.europa.eu/html.cfm/index3676EN.html>> (22/05/2008).

Schwarzer, Renner.(tarihsiz). Health-Specific Self-Efficacy Scales.

<<http://www.Ralfschwarzer.de/>> (21/05/2008).

www.georgetech.com/reachandachieve/self-esteem-form.html. (22/05/2008).

SEMİNER LİSTESİ

Athina Valha, LABAN Summer School 2007, Londra, İngiltere, 16-27 Temmuz 2007.

Vivian Saragosi, Yaratıcı Dans, Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, 12 Mayıs 2007.

Christa Coogan, Shared Parameters, Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, 9-10 Aralık 2006.

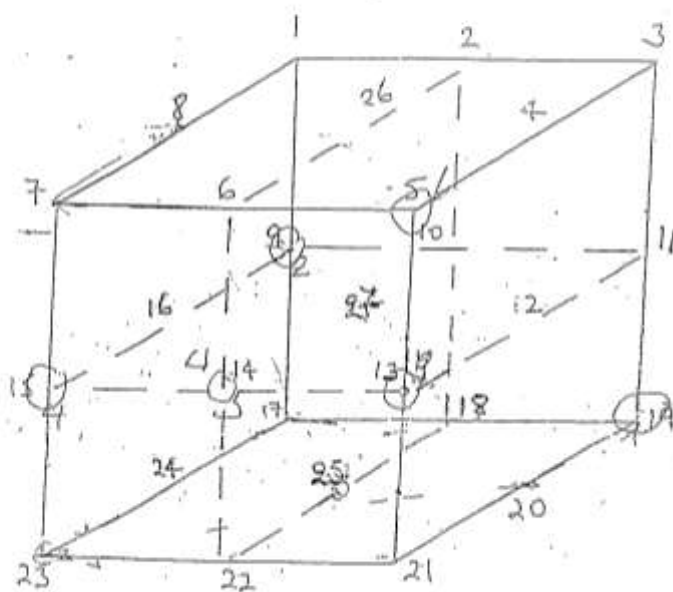
Andrea Oestertag, Orff Institute, University of Mozart, Nisan-Temmuz 2005

Sonia Kern, Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Schule, Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerk, 10-15 temmuz 2005.

EKLER**EK:1****HEYKEL RESMİ ÖRNEĞİ**

EK 2:
TRISHA BROWN'UN KÜP ÇALIŞMASI

TRISHA BROWN



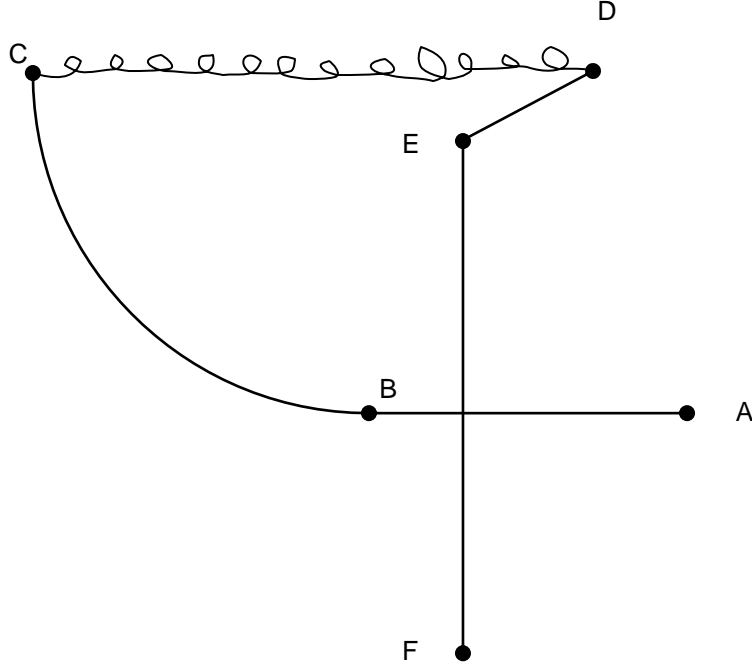
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

EK 3:
MIRO'NUN "HARLEQUIN'S CARNIVAL" ADLI RESMİ



EK 4:
DİAGRAM ÖRNEĞİ



AB Orta seviyede yana doğru bağlı, yumuşak hareketler

BC Üst seviyede uzun, bağlı hareketler,
özellikle bedenin üst bölümü kullanılarak

C Dönüş, alçalma

CD Alt seviyede hareketler (dönüş, emeklemek, sürünme)

D Yerde, büyük yuvarlak hatlı poz

DE Seviye değişimiyle geriye gidiş

EF Hızlı hareketler (koşma, zıplama)

F Yerde yuvarlak hatlı poz

EK 5:
YARATICI DANS GÖSTERİLERİ DAVETİYESİ VE PROGRAMI

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**YARATICI DANS
GÖSTERİSİ**

Hazırlayan: Arç Gör. Bana ÖZEVİN TOKİKAN
Yrd. Doç. Dr. Serrin BİLEN

Yer: Buca Eğitim Fakültesi Konferans Salonu

Tarih: 24 Mart 2008 Saat: 12.30

PROGRAM

- Ben yanmazsam, ben yanmazsam nasıl çıkar
karanlıklar aydınlığa

Berna ÖZDOĞAN	Gonca GÜLDAL
Birsen YANIK	İlke GÜLYE
Ceyda KONYA	Bercan DERE
Didem KARŞIYAKALI	Şebnem AZAK
Ezgi DOĞAN	

- Yönetilmek değil birliktelik istiyoruz

Bahar PAMUKÇU	Fahri TAŞKIRAN
Buse AKDAĞ	Finan GER
Gökçe DEMİRTAŞ	Tuba YALDIZ
Mehmet GİRGIN	Yağmur M. EKİN

- Kökleri yerde, bağları yıldızlarda...

Begüm KÜÇÜKTÜZGEN	Gaye S. TAŞKIN
Burak AKSEY	Seda İNCE
Dilara BAYAZIT	Serdar YÖKSEL
Eltağrı KAŞIKARA	

- Güneş dünyayla dans etti, toprak ağaçlarla.
Derken güneş gösterdi sıcak yüzünü...

Evin ERDEN	Baş KODEN
Seçil ERDOĞMUŞ	Seher MABA
Zeynep ÇELEN	Nuray KURU
Sadık ZİYTAĞ	



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ



Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi
Anabilim Dalı öğrencilerinin sergilediği "Yaratıcı Dans Etkinlikleri"
gösterisine katılmanızı saygı ile dilerim .

Prof. Dr. Ferda AYSAN
Dekan

Tarih : 24.03. 2008 Pazartesi Saat:12.30
Yer : Buca Eğitim Fakültesi Konferans Salonu



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ



24 Nisan 2008 Perşembe günü saat 13:30'da Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Konferans Salonunda gerçekleştirilecek olan sunum ve paneli onurlandırmanızı dilerim.

Prof.Dr.Ferda AYSAN
DEKAN

PROGRAM

- ❖ Saygı Duruşu ve İstiklal Marşı
- ❖ Açılış Konuşması
- ❖ Yaratıcı Dans: Müzik Eğit.Anabilim Dalı Öğrencileri
- ❖ Panel : 2008 Türkiye'sinde Eğitim Sorunlarımız ve Çözüm Yolları

Oturum Başkanı : Yrd.Doç.Dr.Sermin BİLEN

Konuşmacılar :

- o Zeki SARUHAN
Araştırmacı Yazar
" Toplumun Ulus Haline Gelmesinde
Eğitimcinin Görevi"
- o Nural GÖRAN
Ulusal Eğ.Der.İzmir Şb.Başk
" Eğitimde Özelleştirmenin Toplumsal
Sonuçları"
- o Yrd.Doç.Dr.Aydın YAKA
DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğrt.
Anabilim Dalı
" Öğretmen Yetiştirme Politikalarımız
ve Sonuçları"

EK 6:

Bu ölçek bir araştırmada kullanılmak üzere Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonunuzu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekte 28 ifade bulunmaktadır. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği aşağıdaki örnekte olduğu gibi (x) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımlınızdan dolayı teşekkür ederim.

Banu Özevin

Örnek:

1. Beden dilimi nasıl kullanabileceğimi öğrenmeyi içtenlikle istiyorum.			x		
---	--	--	----------	--	--

OYUN, DANS VE MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum
1. Oyun,Dans ve Müzik dersinde beden dilimi kullanma yetimin gelişmesinin ileride bana iyi iş olanakları sağlayacağına inanıyorum					
2. Oyun,Dans ve Müzik dersinde yeteneklerimin geliştiğini <u>hissetmiyorum</u> .					
3. Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin beklentilerim doğrultusunda gerçekteşecek bir eğitim-öğretim süreci, bu derse katılma isteğimi artırıyor.					
4. Oyun,Dans ve Müzik dersinde kazandığım bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor.					
5. Oyun,Dans ve Müzik dersindeki kazanımlarımla yaşam kalitemi artıracağına inanıyorum.					
6. Oyun,Dans ve Müzik dersinde beden dilimi kullanma yetimin gelişmesinin ileride bana prestij kazandıracağına inanıyorum.					
7. Bu dersin bana müzikal davranışlar kazandırdığını <u>düşünmiyorum</u> .					
8. Bu derste dans figürleri oluşturmama fırsat verilmesi motivasyonumu artırıyor.					
9. Bu derste sosyal bir varlık olduğumu hissetmem motivasyonumu artırıyor.					
10. Bu ders sayesinde kendimde daha önce fark etmediğim yetenekler keşfettim.					
11. Sınıfta bir şeyler üretebildiğimizi görmek okula karşı olan motivasyonumu da artırıyor.					

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum
12. Derse karşı motivasyonumun yüksek olması dersle ilgili karşılaştığım güçlükleri aşma gücü veriyor.					
13. Ders dışında yoğun çalışma gerektirmesi derse karşı motivasyonumun <u>düşük olmasına</u> neden oluyor.					
14. Öğretmeni grubumuzun bir parçası olarak hissettiğim için derse ilgiyle katılıyorum.					
18. Bu derste öğretmenin model olması dikkatimi çekiyor.					
19. Böyle bir dersin müzik öğretmeni olacak bir kişi için gerekli <u>olmadığını</u> düşünüyorum.					
20. Bu dersin kendimi ifade etmeme katkı sağladığını düşünüyorum					
21. Ders dışında da dansla ilgilenmek istiyorum.					
22. Bu ders sayesinde kendime olan güvenim arttı.					
23. Bu derste öğrendiğim her şeyi öğretmenlik hayatımda uygulayabileceğimi düşünüyorum.					
24. Oyun, Dans ve Müzik dersine hep <u>isteksiz gelirim</u> .					
25. Bu ders sayesinde anladım ki, öğrencilerim eğlendiklerini zannettikleri zamanlarda da onlara birçok müzikal bilgi vermiş olacağım.					
26. Bence her müzik öğretmenin dans edebilmesi gerekir.					
27. Sürekli bir şey yaratmam istendiği için bu derste çok <u>sıkılırım</u> .					
28. Derse aktif olarak katılmamın sağlanması ilgimi çekiyor.					

EK 7:**ÖZGÜVEN DEĞERLENDİRME FORMU**

Bu form sizin mevcut özgüven seviyenizi belirlemeye yöneliktir. Bütün ifadeleri anlamanız ve dürüstçe cevaplandırmanız önemlidir. Olması gerekeni değil, şu anda nasıl hissettiğinizi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Bu form bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımınızdan dolayı teşekkürler.

Banu Özevin

Derecelendirme:

- 1 = Hiçbir zaman doğru değil
- 2 = Ender olarak doğru
- 3 = Zaman zaman doğru
- 4 = Genellikle doğru
- 5 = Her zaman doğru

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Mutlu, rahat bir insanım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Çevremdekilerden daha iyi olduğumu kanıtlamak zorunda değilim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. İnsanların bana ilgi göstermesine ihtiyacım yok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Kendimi seviyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Bazı şeyleri daha iyi yapabiliyorlar, ya da daha çok paraları var ya da benden daha popülerler diye insanların benden daha üstün olduklarını düşünmüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Tanımadığım insanların olduğu ortamlarda yabancılık hissetmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Çevremdekilerin fikirlerinden ya da tavırlarından incinmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Açık ve dürüstüm, insanların gerçek kişiliğimi görmesinden rahatsız olmam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Arkadaş canlısıyım, düşünceliyim ve çevremdekilere karşı cömertim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Kendi sorunlarım ve hatalarım için başkalarını suçlamam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11. Utanmadan hatalarımı ve kusurlarımı kabul ederim.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarım ya da başkaları beni eleştirdiğinde kendimi yenik hissetmem.	1	2	3	4	5
13. Sosyal ortamlarda her zaman söyleyecek bir şeyim vardır.	1	2	3	4	5
14. Dokunduğum her şeyi mahvediyorum.	1	2	3	4	5
15. Sevilmeyi ve saygı duyulmayı hak ediyorum.	1	2	3	4	5
16. Kendim gibi olduğum zaman başkalarının benden hoşlanmayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17. Başka biri beni önerene kadar iyi bir iş bulamam.	1	2	3	4	5
18. Arkadaşlarım tarafından reddedilmekten korkuyorum.	1	2	3	4	5
19. Çevremdekiler kadar başarılı olamazsam bu benim beceriksiz olduğumu gösterir.	1	2	3	4	5

Derecelendirme:

- 1 = Hiçbir zaman doğru değil
- 2 = Ender olarak doğru
- 3 = Zaman zaman doğru
- 4 = Genellikle doğru
- 5 = Her zaman doğru

EK 8:

Değerli Öğrenci,

Bu değerlendirme formu bir araştırmada kullanılmak üzere “beden dili ve dans” ile ilgili mevcut özyeterlik algınızı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği aşağıdaki örnekte olduğu gibi (x) koyarak işaretleyiniz. Olması gereken yerine, gerçekte nasıl hissettiğiniz veya davrandığınızla ilgili ifadeleri işaretlemeniz araştırmanın geçerliği açısından önem taşımaktadır.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Banu Özevin

Örnek:

	Hiç bir zaman	Nadiren	Kararsızım	Genellikle	Her zaman
1. Duygularımı beden diliyle ifade edebilirim.			x		

BEDEN DİLİ VE DANS İLİŞKİN ÖZYETERLİK DEĞERLENDİRME FORMU	Hiç bir zaman	Nadiren	Kararsızım	Genellikle	Her zaman
1. Duygularımı beden diliyle ifade edebilirim.					
2. Dans ederken utanıyorum.					
3. Yanlış hareket etme korkusu olmadan özgürce dans edebilirim.					
4. Grup içinde dans etmekten zevk alırım.					
5. Grubun solist dansçıya ihtiyacı olduğunda solist ben olabilirim.					
6. Dans ederken insanların bana bakmasından rahatsız olurum.					
7. Öğretmen olduğumda öğrencilerimi rahatlıkla dans çalışmalarına yönlendirebilirim.					
8. Öğretmen olduğumda öğrencilerim için rahatlıkla dans koreografileri hazırlayabilirim.					
9. Öğrencilerimi, beden dili ile kendilerini ifade etmeleri konusunda yönlendirebilirim.					
10. Öğrencilerimle dans çalışırken onları rahatlıkla yaratıcı sürece doğru yönlendirebilirim.					
11. Bir dansçı gibi dans edemesem bile iyi dans edebileceğimi düşünüyorum.					
12. Dans konusunda iyi değilim.					
13. Hazırladığım dansı sergilemekten çok mutlu olurum.					
14. Yeni danslar öğrenmekten mutlu olurum.					

15. Grupça bir dans koreografisi oluştururken yeni fikirler üretebilirim.					
16. Yeni bir dans figürü bulmam istense başaramam.					
17. Dans ederken kendimi rahatsız hissederim.					
18. Arkadaşlarım dans etmemi beğenir.					
19. Dans dersini benim yönetmem istense başaramayacağımı düşünüyorum.					
20. Dans dersinde arkadaşlarımdan daha çok zorlanırım.					
21. Danstaki gelişimimden memnunum.					
22. Beden diliyle kendimi ifade etme konusundaki gelişimimden memnunum.					
23. Dansla ilgili çalışmalar yapmaktan rahatsız olurum.					
24. Özgürce dans etme çalışması yapılırken özgün hareketler bulabilirim.					
25. Dans konusunda yaratıcıyım.					
26. Dans etmeye ilk başladığım zamanlara göre beden dilimi çok daha iyi kullanıyorum.					
27. Dans etmeye başladığım ilk zamanlara göre kendimi dans ile çok daha iyi ifade edebiliyorum.					
28. Bir okul şarkısına dans figürü bulmam istense başarısız olurum.					
29. Soyut bir resimden algıladıklarımı dansa dönüştürmem istense bunu rahatlıkla yapabilirim.					
30. Vücudumun her bir ögesini rahatça ve çekinmeden kullanabileceğimi düşünüyorum.					
31. Bir şiir ya da öyküyü rahatlıkla dansa dönüştürebilirim.					
32. Dans derslerinde kendimle gurur duyarım.					
33. Dans derslerinde girişimci olduğumu düşünüyorum.					
34. Hazırladığımız dans gösterilerini sahnelemekten gurur duyarım.					

Öğrencinin Adı Soyadı: Sınav Tarihi:				DERECE						Ağırlıklı Ölçüm Puanı
				Çok Düşük	Düşük	Ortann Altında	Orta	Ortann Üstünde	Çok İyi	
Boyut	Alt Boyut	Ölçüt Beceriler (Kriterler)	Katsayı	0	1	2	3	4	5	
BEDEN	Beden bölümlerini kullanma	El, omuz, kol, bacak, ayak, üst beden	1							
	Durduğu yerdeki hareketleri kullanma	Esname, Büzüşme, Dönüş, Yükselme, Alçalma, Sallanma, Titreme, Zıplama, Dikilme, Jestler	1,5							
	Adımları kullanma	Yürüme, Koşma, Sıçrama, Zıplama, Gallop, Kayma, Emekleme, Sürünme	1,5							
MEKAN	Seviye farklılığını kullanma	Yüksek, Orta, Alçak	1							
	Farklı yönleri kullanma	Öne, Geri, Yana, Yukarı, Aşağı, Dönüş	1							
	Bedenin mekandaki farklı şekillerini kullanma (Poz)	Büyük, Küçük, Yuvarlak, Düz	1							
	Hareketler (dans yolu)	Köşeli, Yuvarlak	1							
HAREKET KALİTESİ		Keskin\Ani, Yumuşak\Bağlı, Ağır, Hafif, Sıkı, Gevşek, Direkt, Esnek	4							
ZAMAN		Hızlı, Yavaş, Uzun, Kısa	4							
İLİŞKİ	Grup üyeleri ile ilişki kurabilme		2							
	Objeye ilişki kurabilme		2							
Toplam Puan										

EK 10:**ÖĞRENCİLERİN OYUN, DANS VE MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNDEN ÖRNEKLER**

“Dört yıldır ilk defa bir dersin bitmemesini istedim.” (Buse- 1 Ekim 2007)

“Sabah sıkıntılıydım. Bu etkinlikten sonra kendimi daha mutlu hissediyorum.”
(Seher- 4 Ekim 2007).

“Hayır ders bitmedi, daha 10 dakika var, bir şeyler daha yapalım. En azından konuşalım.” (Mehmet- 15 Ekim 2007)

“Her derste dans ediyorum, kendime hayret ediyorum.” (Yağmur- 15 Ekim 2007)

“ Perşembe günleri bu dersi tüm gün yapalım.” (Mehmet- 15 Ekim 2007)

“Bu dersten çıkınca daha çok şey yapmak istiyorum. Dans edelim daha çok.” (Evin-
19 Ekim 2007).

“Bu ders neden sadece son sınıfta var sadece? Tam bu ders sayesinde okulu sevmeye başlamıştım.” (Buse- 5 Kasım 2007)

“Çok gergin oluyoruz. Bu ders bütün gerginliğimizi alıyor.” (Seda- 22 Kasım 2007)

“İkinci dönem ders yok mu? Son dersimiz mi? Ben ağlarım şimdi.” (Şebnem- 21
Ocak 2008- Son ders, son gözlem)

“Dans etmeye başladıktan sonra müzikleri farklı bir şekilde dinlemeye başladım.”
(Ayşenur, Okulöncesi Deney Grubu- 30 Nisan 2008).

EK 11:
OYUN, DANS VE MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ
ÜZERİNE YAZILMIŞ BİR ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜ

Buse AKDAĞ
2024236036 4-B

Bu ölçek bir araştırmada kullanılmak üzere Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonunuzu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekte 42 ifade bulunmaktadır. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği aşağıdaki örnekte olduğu gibi (x) koyarak işaretleyiniz. Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Banu Özevin

Örnek:

1. Beden dilimi nasıl kullanabileceğimi öğrenmeyi içtenlikle istiyorum.				x	
---	--	--	--	---	--

OYUN, DANS VE MÜZİK DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılmıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum
1. Oyun,Dans ve Müzik dersinde beden dilimi kullanma yetimin gelişmesinin ileride bana iyi iş olanakları sağlayacağına inanıyorum.					x
2. Oyun,Dans ve Müzik dersinde yeteneklerimin geliştiğini hissetmiyorum.	x				
3. Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci, bu derse katılma isteğimi artırıyor.					x
4. Oyun,Dans ve Müzik dersinde kazandığım bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor.					x
5. Oyun,Dans ve Müzik dersindeki kazanımlarımın yaşam kalitemi artıracağına inanıyorum.					x
6. Oyun,Dans ve Müzik dersinde beden dilimi kullanma yetimin gelişmesinin ileride bana prestij kazandıracağına inanıyorum.					x
7. Bu dersin bana müzikal davranışlar kazandırdığını düşünmüyorum.	x				
8. Bu derste dans figürleri oluşturmama fırsat verilmesi motivasyonumu artırıyor.					x
9. Bu derste sosyal bir varlık olduğumu hissetmem motivasyonumu artırıyor.					x
10. Bu ders sayesinde kendimde daha önce fark etmediğim yetenekler keşfettim.			x		
11. Sınıfca bir şeyler üretebildiğimizi görmek okula karşı olan motivasyonumu da artırıyor.					
12. Derse karşı motivasyonumun yüksek olması dersle ilgili karşılaştığım güçlükleri aşma gücünü artırıyor.				x	
13. Ders dışında yoğun çalışma gerektirmesi derse karşı motivasyonumun düşük olmasına neden oluyor.			x		
14. Öğretmeni grubumuzun bir parçası olarak hissettiğim için derse ilgiyle katılıyorum.					x

Bu ölçek bir araştırmada kullanılmak üzere Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonunuzu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekte 42 ifade bulunmaktadır. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği aşağıdaki örnekte olduğu gibi (x) koyarak işaretleyiniz. Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Bu ders sayesinde kendimde daha önce fark etmediğim yetenekler keşfettim.

Biraz geç oldu ama bir şekilde oldu