

RİTME DAYALI MÜZİK ETKİNLİKLERİYLE ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN VE MÜZİKSEL BİLGİLERİNİN DESTEKLENMESİ***Supporting Children's Emotion Regulation Skills and Musical Knowledge through Rhythm-Based Music Activities****Özlem BAL****
Ege AKGÜN*****ÖZ**

Bu araştırma, ritme dayalı müzik etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve müziksel bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, karma yöntemle yürütülmüş olup, nicel boyutta "yarı deneysel desen", nitel boyutta ise "durum çalışması" kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 24 deney ve 24 kontrol olmak üzere 48 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, "Duygu Düzenleme Ölçeği", nitel boyutunda Çocuk Görüşme Soruları, "Öğretmen Görüşme Soruları" ve "Alan Notları" kullanılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocuk Görüşme soruları deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ritim temelli müzik etkinlikleri, deney grubuna sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi için, gruplar arasındaki ön test ve son test puanları arasındaki fark, Mann-Whitney U Testi ve t testi ile grupların kendi içindeki ön test-son test puan farkı ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Nitel veriler için çocukların sorulara verdikleri yanıtların betimsel analizi yapılmıştır. Bulgular alan notları ve öğretmen görüşmesi ile desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu çocuklarının Duygu Düzenleme ölçeği son test puanlarında ve müziksel bilgilerinde deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Gelişimi, Duygu Düzenleme, Okul Öncesi Dönem, Müzik, Ritim, Sosyal Beceriler

ABSTRACT

This study was conducted to determine the effect of rhythm-based music activities on preschool children's emotion regulation skills and musical knowledge levels. The study was conducted with the mixed method, making use of the "quasi-experimental design" in the quantitative dimension and the "case study" in the qualitative dimension. The study group included 48 children, divided equally into experimental and control groups. In the quantitative dimension of the study, "Emotion Regulation Questionnaire" was used, while "Child Interview Questions", "Teacher Interview Questions" and "Field Notes" were used in the qualitative dimension. Pre-test and post-test measures were applied to both groups, with rhythm-based activities conducted for the experimental group over eight weeks. For the analysis of quantitative data, the difference between the pre-test and post-test scores of the groups was examined with the Mann-Whitney U Test and t test, while the pre-test-post-test score difference within the groups was examined with the Wilcoxon Signed-Rank Test. As for the qualitative data, a descriptive analysis was conducted for the responses of the children to the questions. Field notes and teacher interviews supported the findings. Results showed a significant improvement in emotion regulation and musical knowledge for the experimental group compared to the control group.

Keywords: Child Development, Emotion Regulation, Preschool Period, Music, Rhythm, Social Skills.

* Bu makale, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda 2023 yılında tamamlanan "Ritme Dayalı Müzik Etkinlikleri Aracılığıyla Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Duygusal Becerilerinin Desteklenmesi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

Araştırma Makalesi/Research Article Geliş Tarihi/Received Date: 17.02.2025 **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 29.05.2025

**** Sorumlu Yazar/Corresponding Author:** Öğr. Gör. Dr., ozlembal@hitit.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3004-6379

***** Doç. Dr.,** akgun@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7882-219X

EXTENDED ABSTRACT

This study was conducted to determine the effect of rhythm-based music activities on preschool children's emotion regulation skills and musical knowledge levels. The "quasi-experimental design" was used in the quantitative dimension of the mixed method research, on the other hand, the "case study" was used in the qualitative dimension.

The study group consisted of pre-school children enrolled in a public kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in Çorum province. The study group comprised a total of 48 children, including 24 experimental (13 female, 11 male) and 24 control (14 female, 10 male), and the teacher of the experimental group. The ages of the children in the experimental and control groups varied from 48 to 68 months.

"Emotion Regulation Questionnaire", "Child Interview Questions", "Teacher Interview Questions" and "Field Notes" were implemented as data collection tools. The study data were collected in the 2021-2022 academic year after obtaining the necessary permissions and informing the relevant authorities. Pre-tests were administered in October 2021 using the Emotion Regulation Questionnaire and Child Interview Form. Rhythm-Based Music Activities were applied to the experimental group from October to December 2021. Post-tests were conducted for both groups in January 2022, and a follow-up test for the experimental group was conducted in March 2022. The teacher completed the Emotion Regulation Questionnaire, while the researcher conducted child interviews and recorded observations of behaviors and verbal expressions during activities. Children were asked questions after each session, and notable emotion regulation skills and musical behaviors throughout the day were documented. The experimental group teacher was interviewed about the impact of rhythm-based activities on children.

One- hour rhythm-based music activities were applied to the experimental group three days a week for eight weeks. The children in the control group, on the other hand, continued the preschool curriculum. While preparing Rhythm-Based Music Activities, literature on music, rhythm and emotion regulation applied to preschool children was first examined. In addition, rhythm, Orff and emotion coaching training continued as well. For the implementation phase of the activities, drums were procured for each child by the researcher. Moreover, general objectives were determined by considering the learning outcomes of the Pre-School Curricula of the Ministry of National Education while preparing the activities. Rhythm studies carried out through the drums constitute the main activity of the study. The main activity was expanded with voice listening, voice discrimination, breathing, vocalization, singing, creative dance and musical stories. Since there were children from two age groups such as 48-60 and 60-68 months in the experimental group, 2/4 and 4/4 rhythmic patterns were used in rhythm studies. The rhythms were run on a lexical basis. The activities were carried out in the classroom environment of the children. The last activity was performed in a different venue in the form of a concert event.

In the analysis of the data, the difference between the pre-test and post-test scores of the groups for the quantitative data was examined with the Mann-Whitney U Test, which is one of the non-parametric tests, and the difference between the t-test, which is one of the parametric tests, and the pre-test-post-test score within the groups was examined with the Wilcoxon Signed-Rank Test, which is one of the non-parametric tests. The Friedman test, which is used in iterative measurements, was used for the pretest, posttest and follow-up test scores of the children in the experimental group of the study. Wilcoxon signed-rank test was applied to determine the differences that were present. For the qualitative data, a descriptive analysis was conducted for the responses of the children to the

questions, the teacher interview, and the field notes. The responses received from the questions directed to the children were grouped in terms of similarity and analyzed according to themes and sub-themes.

According to the study results, no significant difference was found between the Emotion Regulation pre-test scores of the children in the experimental and control groups. In addition, the responses given to the questions in the children's interview conducted with the researcher were similar in terms of quantity and quality. It is preferred that the groups are similar in the pre-tests.

When the pre-test-post-test score differences of the children included in the experimental and control groups of the study were examined, a difference was found in favor of the post-test in the Emotion Regulation scores. While children's variability/negativity scores decreased, their emotion regulation control scores increased. Post-test results favored the experimental group, though control group improvements were attributed to the benefits of preschool education. Follow-up tests indicated the permanence of results for the experimental group. Interviews revealed enhanced responses to questions about emotional expression and musical concepts, with increased participation and self-expression during activities. Teachers confirmed these observations, noting improved instrument handling, recognition of musical instruments, rhythmic accompaniment, and greater creativity and confidence in dance activities.

Various studies conducted found out that preschool age children were happy in the process of applying music activities, there was progress in emotional expression and emotion regulation skills after the applied activities, while their anxiety decreased. It was determined that children's coping with disappointment, progress in empathy skills, positive attitude towards music, development in rhythm skills, and musical skills improved.

The following suggestions can be given in line with the findings of the study:

This study aimed to support children's emotional regulation skills and musical knowledge. The impact of rhythm-based music activities on children's academic, cognitive, motor, and musical skills can be explored. The effectiveness of these activities can be analyzed by applying them to groups from different socio-cultural backgrounds. Long-term effects can be examined through longitudinal studies. Future research may investigate the impact on children with behavioral issues or those in risk groups. Parent-child relationships can be assessed by involving families actively and gathering their feedback. In-service training for teachers can expand the implementation of these activities to broader age groups. Additionally, the content and duration of activities can be revised, and out-of-school learning environments integrated into the programs.

Duygu, bireyde içsel ya da dışsal, keyif alma veya üzüntü türünden izlenim oluşması hali olarak tanımlanırken (Başer, 2015: 8) duygusal gelişim, çocukların çeşitlilik gösteren duyguları ne şekilde kazandıklarını ve bu kazandıklarını kendilerine ve çevresinde olan diğer bireylere nasıl ifade ettiklerini içermektedir (Eraslan Çapan, 2019: 91). Doğduğu andan itibaren duygularını göstermeye başlayan bebekler ilk zamanlarda yüze bakarak, ağlayarak, el kol sallayarak duygularını göstermeye başlarken, takibinde gülerek, duygu sözcükleri kullanarak, sarılarak hissettikleri duyguları göstermektedir (Güngör Aytar ve Kaytez, 2018: 57).

Sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş, kendi duygularını yönetebilen başkalarının duygularını anlayabilen onlara etkin bir şekilde tepki verebilen çocuklar, kendi yakın çevresinde ve diğer dış çevrede açıkçası yaşamın her alanında avantajlı durumda olabilmektedir (Belapurkar, 2017: 35). Duygular, hayatta kalma sürecinde kritik bir rol üstlenmekle kalmamakta, aynı zamanda bireyin insanlarla ve nesnelerle kurduğu ilişkileri yönetmesini ya da olası durumlara karşı önlem almasını sağlayarak güçlü bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır (Southam-Gerow, 2014: 11). Hayatın rengi ve müziği olarak ifade edilen duygular, bireye iyi hissettiren, sevgi, coşkunluk olduğunda olumlu, kötü hissettiren, üzülmeye, öfkelenmeye, suçluluk, kaygılanma durumları olduğunda ise olumsuz olarak ifade edilmektedir (Santrock, 2021: 281). Bir çocuk oyuncağını almaya çalışırken engellenirse öfke duygusu hissetmekte, saldırı ile karşılaşır da korkabilmektedir (Yaşar, 2019: 77). Eğer birey başkası tarafından zarar göreceğini düşünüyorsa, öfke; hoş olmayan bir durumun kendisinden kaynaklandığını düşünüyorsa, pişmanlık, utanç veya suçluluk; tehlike hissediyorsa korkunun yanında genellikle üzüntü duygusu yaşamaktadır (Vingerhoets, Nyklíček ve Denollet, 2008: 87).

Duygu düzenleme (emotion regulation) kendi ve başkalarının davranışlarını fark ederek bunun sonucunda duygusal olarak verdiği tepkinin biçimi ve şiddetini düzenleyebilmesi (OECD, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Duygu düzenlenirken, aynı zamanda sorun çözme yöntemleri kullanılmakta, duygu ifade etme becerisi kazanılmasıyla öfke kontrol altına alınabilmekte ve başkalarıyla sosyal etkileşime girilebilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004: 334). Bireylerin duygularını kontrol edebilmesi, düzenleyebilmesi, duygusal açıdan önemlidir. Çocuklar duygularını düzenleyebildiklerinde ailesi ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler geliştirebilmekte, bu becerilerin yetersiz olması durumunda ise ruh sağlığı açısından risk yaşamaktadırlar (Berking ve Whitley, 2018: 12).

Duyguların düzenlenmesine yardımcı olan çeşitli ve etkili yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri de müzik eğitimidir. Müzik eğitimi, duyarlı ve estetik algıya sahip olmakta ve duyguların tanınması ve düzenlenmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Bilen, Özevin ve Uçal Canakay, 2017: 35). Güzellik ve kalite unsurları içeren müziğin, duygusal gelişimin sağlanmasında önem arz etmesi (Kabataş, 2017: 154) duygu durum bozukluğunda bir tedavi yöntemi olarak kullanılması (Yavuzer, 2011: 28) ve çocukların hissettiği duyguyu ifade etmesinde araç olması, duygusal olarak rahatlama sağlaması (Eser, 2010: 36), müzik eğitimi önemli hale getirmiştir. Dolayısıyla müzik eğitiminin erken yıllarda planlanmış etkinlikler şeklinde hazırlanarak verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Aristo; Akt. Mertoğlu, 2003: 285).

Müzik etkinlikleri aracılığıyla, mutlu olma, üzülmeye, kızma veya korkma gibi duygular çocuklar tarafından daha kolay algılanarak tanınmaktadır (Thompson, Schellenberg ve Husain, 2001: 248). Şarkı söylerken tek başına olduğunda çeken çocuklar, bu deneyimi grupla yaşadıklarında cesaret kazanabilmektedir (Sun ve Seyrek, 1998: 34). Müzik çalışmaları grup ile birlikte yapıldığında, kişiler, aidiyet duygusuyla kendini değerli hissetmekte ve iş birliğinin önemini anlamaktadır (Kokotsaki ve Hallam, 2007: 106).

Ritim çalışmaları ve dans etme, oyun oynama, hatta uykuya geçişte müziğin önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca müzik ile yapılan çalışmalar, çocukların duygularını tanımlarını sağlarken onların duygu ve düşüncelerini aktarmasını kolaylaştırmakta, estetik algısını ve zekasını geliştirmekte (Özal Göncü, 2016: 2383) korkma, güvensiz hissetme, çekinme gibi rahatsız eden duyguları yönetmesine yardımcı olmakta, saldırgan tutumlardan uzak durmasını sağlamaktadır (Deleş ve Kaytez, 2020: 138). Ayrıca duygu gelişimi, kişiliğin şekillenmesi estetik algının gelişmesinde müzik etkinlikleri içerisinde yer alan ritim çalışmaları da katkı sağlamaktadır (Mertoğlu, 2003: 284). Bir araştırma sonucuna göre, MR çekim sürecinde ritmik melodi dinletilen 33 çocuğun rahatladıkları ve kendilerini güvende hissettikleri ve bu sayede daha iyi bir beyin görüntülemesi elde edildiği ifade edilmiştir (Overy, Norton, Cronin, Winner ve Schlaug, 2005: 211). Ayrıca müziğin ruhsal ve manevi sağlığı dengelediği kaygıların giderilmesinde önemli rol oynadığını ifade eden Cömert ve Özbey (2024: 219) arka planda dinletilen müziğin okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerini destelediği ve davranış problemlerini azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Müzik etkinlikleri iyi programlandığında, çocuklar yaptıkları etkinliklerden zevk alabilmektedir (Çilden, 2001: 8). Sonuç olarak, yapılan araştırmalar duygu düzenleme becerilerinin ve bu becerilerin erken yaşlarda desteklenmesinin önemini ortaya koymuştur. Alan yazında duygu düzenleme becerilerini destekleyen farklı içeriklerde çalışmalara yer verilmiş olsa da Türkiye'de okul öncesi dönemde ritim temelli müzik etkinliklerinin çocukların duygu düzenleme becerileri ve müziksel bilgileri üzerindeki etkisini inceleyen kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, okul öncesi dönemde çocukların müziksel bilgilerini desteklemeye yönelik ritim temelli uygulamaları ele alan araştırmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın, ritme dayalı müzik etkinliklerinin okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ve müziksel bilgileri üzerindeki etkisini incelemesi bakımından alan yazına katkı sağlayacağı ve bu alanda yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Kontrol alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ritme dayalı müzik eğitimi alan deney grubundaki çocukların, Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Kontrol alt boyutlarına ilişkin ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
3. Ritme dayalı müzik eğitimi alan çocukların duygu düzenleme becerileri ile müziksel bilgi düzeyleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma araştırma yöntemlerinden birleştirme (çeşitleme) yaklaşımıyla tasarlanmış olup, nicel veriler ve nitel veriler ayrı toplanmış ve sonrasında analiz edilerek bulgular birleştirilmiştir (Creswell, 2017: 36). Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu model tercih edilen deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuk sayısının birbirine eşit olması önemli olduğu modelde belirlenen ölçek her iki gruba ön test uygulandıktan sonra, sadece deney grubuna müdahale edilmekte sonra yine iki gruba da son test yapılmaktadır (Baştürk, 2014; Karasar, 2009). Araştırmanın nitel boyutu için tercih edilen

durum çalışmaları kapsamında veriler, görüşmeler ve alan notlarından elde edilmiştir. Sahadan toplanan veriler (çocukların yanıtları, öğretmen görüşmesi ve araştırmacının gözlemleri) bir araya getirilip düzenlenmiştir (Merriam, 2018: 122).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Çorum'un bir ilçesinde devlet anaokulunda öğrenim gören okul öncesi dönemdeki çocuklardan oluşmaktadır. Çalışmada, Olasılık Temelli Olmayan Örneklem Yöntemlerinden Amaçlı Örneklem kullanılmıştır. Araştırmacı, daha önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerine dayanarak, çalışmaya en uygun olacağı düşünülen küme örnekleme (Şahin, 2014: 112) belirlemiş ve bu seçim araştırmacının amacına uygun şekilde yapılmıştır (Ural ve Kılıç, 2006: 45). Çalışma grubu, 24 deney grubundan (13 kız, 11 erkek) ve 24 kontrol grubundan (14 kız, 10 erkek) olmak üzere toplam 48 çocuktan ve deney grubunun öğretmeninden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaşları 48 ile 68 ay arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ve müziksel bilgilerinin ritme dayalı müzik etkinlikleri aracılığıyla desteklenmesini amaçlayan bu çalışmada “Duygu Düzenleme Ölçeği”, “Çocuk Görüşme Soruları”, “Öğretmen Görüşme Soruları” ve “Alan Notları” kullanılmıştır.

Duygu düzenleme ölçeği. Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan ölçek, iki alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. “Değişkenlik-Olumsuzluk” (DO) alt boyutu, çocuklardaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimini, “Duygu Düzenleme Kontrol” (DDK) alt boyutu ise çocukların duygularını ortama uygun olarak ifade etme becerisini ölçmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizinde elde edilen Cronbach Alfa değerleri, Değişkenlik alt boyutu için ,97; Duygu Düzenleme alt boyutu için ,93 ve ölçeğin genelinde ,70 olarak bulunmuştur. İç tutarlılıkları ise öğretmen formu için ,75 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler tarafından değerlendirilen Likert tipi ölçekte sıralanmış davranışların çocukta hangi sıklıkla gözlemlendiği 1-4 arasında puanlanmaktadır (Batum ve Yağmurlu, 2007: 283).

Görüşme Soruları. Nitel araştırmalarda, yarı yapılandırılmış görüşmelerde, çalışmayı yapanın araştırma soruları doğrultusunda hazırladığı, ancak görüşmenin akışına göre farklı sorular sorarak gerektiğinde düzenlemeler yapabildiği bir yöntem benimsenmiştir. Bu tür görüşmeler, katılımcıların kendi algılarını ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamaktadır (Merriam, 2018: 88). Araştırmacı tarafından oluşturulan “Çocuk Görüşme Soruları” ve “Öğretmen Görüşme Soruları” için, uzmanlığı okul öncesi eğitim olan iki, uzmanlığı müzik olan üç olmak üzere toplam beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Çocuk görüşmeleri, dört müzikle ilgili ve dört duygularla ilgili sorudan oluşmaktadır. Öğretmen görüşmesi ise iki duyguyla ilgili soruya sahiptir.

Alan Notları. Yöntem ve süreçle ilgili evrensel bir kuralı bulunmayan, hangi sosyal etkileşimlerin ve etkinliklerin gerçekleştiği bilgilerini içeren alan notları, analiz aşamasında gözlemlenen etkinliklere geri dönülmesine olanak tanır ve araştırmanın bulgularını okuyan kişiye, araştırma ile gözlemlenen etkinlikleri deneyimleme imkanı sunmakta betimleyici bilgiler içermektedir (Patton, 2014: 263). Çalışmanın temel verisini ve bulgusunu oluşturan, destekleyen, gözlemler, araştırmacı tarafından sesli kayıtlar ya da rastgele notlar halinde kaydedilmektedir (Merriam, 2018: 105). Bu çalışmada, ritme dayalı müzik etkinliklerinin uygulanması sırasında

araştırmacı tarafından çocukların davranışları ve sözel ifadeleriyle ilgili notlar alınmıştır. Ayrıca her etkinliğin ardından çocuklara uygulanan etkinlik ile ilgili sorulan soruların yanıtları kaydedilmiştir. Gün içerisinde dikkat çeken duygu düzenleme becerileri ve müziksel bilgiye dair davranışlar ve konuşmalar da yazılı olarak not edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, gerekli izinlerin alınması ve ilgili kişilerin bilgilendirilmesinin ardından 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocuk Görüşme Formu Ekim 2021’de ön test olarak doldurulmuştur. Ekim 2021’den Ocak 2022’ye kadar haftada üç gün bir saat Ritme Dayalı Müzik Etkinlikleri yalnızca deney grubu çocuklarına uygulanmıştır. Ocak 2022’de araştırmaya dahil olan tüm çocuklar için son testler yapılmıştır. Mart 2022’de ise sadece deney grubu çocukları için izleme testi yapılmıştır. Duygu düzenleme ölçeği çocukların öğretmeni tarafından doldurulmuş, Çocuk Görüşme Soruları araştırmacı tarafından yönlendirilmiştir. Ayrıca süreç içinde deney grubunda yer alan çocukların konuşmaları ve davranışları her bir etkinlikle ilgili yorumları araştırmacı tarafından alan notu olarak kaydedilmiştir. Etkinlik uygulanmasının bitiminin ardından öğretmen ile uygulamaların çocuklar üzerindeki etkisi üzerine görüşme yapılmıştır.

Ritme Dayalı Müzik Etkinlikleri Programını Hazırlama ve Uygulama Süreci

Ritme Dayalı Müzik Etkinlikleri Programı hazırlanırken ilk olarak okul öncesi dönem çocukları ile yapılan müzik, ritim ve duygu düzenleme konularında literatür incelenmiştir. Ayrıca ritim, orff ve duygu koçluğu eğitimlerine devam edilmiştir. Alan yazından faydalanılarak hazırlanan etkinlikler için okul öncesi eğitim alanında iki, müzik alanında üç olmak üzere beş uzmandan görüş alınmıştır. Etkinlikler hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı Okul Eğitim Programının kazanımları dikkate alınarak genel amaçlar belirlenmiştir. Çalışmalarda davul aracılığı ile yapılan ritim çalışmaları ana etkinliktir. Etkinliklerin uygulanması aşaması için araştırmacı tarafından her çocuk için davul alınmıştır. Ses dinleme, ayırt etme, nefes açma, ses açma, şarkı söyleme, yaratıcı dans, müzikli öyküler içeren 24 etkinlik ile program oluşturulmuştur. Etkinlikler sınıf ortamında uygulanmıştır. Son çalışma olan konser etkinliği Hitit Üniversitesi Sungurlu Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Uygulama salonunda gerçekleştirilmiştir.

Etkinliklerde ritim çalışmaları 2/4 ve 4/4’lük tartım kalıpları ile yürütülmüştür. Örneklem yaş grubu 48 ve 68 ay arasında değişmesi nedeniyle diğer tartımlara yer verilmemiştir. Bu durum alan yazınla desteklenmektedir. Küçük çocuklar için müzik etkinlikleri planlanırken 2/4, 4/4’lük ölçüler içeren şarkıların, melodilerin belirlenmesi ve ritim çalışmalarında davulun tercih edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kamacıoğlu, 1990: 124). Yapılan bir araştırmada anaokulu çocuklarının, 2/4’lük ölçüleri vurma ve söylemede başarılı oldukları, 3/4, 5/8, 6/8 lik ölçüleri söyleyebildikleri belirtilmiştir. Ayrıca, 7/8 ölçüde söylemede orta, vuruşlarda düşük, 9/8 ölçüde ise hem söyleme hem vurmada düşük başarıda oldukları ifade edilmiştir (Mertoğlu, 2002: 122).

Tartım çalışmaları için bir özgün bir öykü oluşturularak Aydoğan (2012) Pofuduk Tavşanla Ritim Alfabetini Öğreniyorum kitabından faydalanılmıştır. Örnek etkinlik ekte paylaşılmıştır.

Araştırma kapsamında hazırlanan etkinlikler, sabahları birer saat olmak üzere haftada üç gün sekiz hafta süresince uygulanmıştır. Kasım 2021-Ocak 2022 ayları sürecinde 24 etkinlik araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Kontrol grubunda yer alan çocuklar araştırma kapsamı etkinliklerine dahil edilmeyerek kendi eğitim süreçlerine devam etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analiz aşamasında nicel veriler için SPSS paket program kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan ve kontrol grubunda yer alan çocukların gruplar arası Duygu Düzenleme ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farka, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi ve parametrik testlerden t testi ile bakılmıştır. Grupların kendi içindeki ön test- son test puan farklılığı parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile bakılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların tüm ölçümleri arasındaki farka Fridman testi bakılmıştır. Ön-Son ve izleme testi puanları gibi tekrarlı ölçümlerde farklılığı belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009).

Çocukların sorulara vermiş olduğu yanıtlar, öğretmen görüşmesi ve alan notlarından oluşan nitel veriler için ise betimsel analiz yapılmıştır (Merriam, 2018:122). Çocuklara yöneltilen sorulardan alınan yanıtlar incelenmiş benzer olma durumuna göre gruplandırılmış, temalar ve alt temalara ayrılarak çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Analizlerin güvenilirliğin belirlenmesi için çocukların sorulara verdiği yanıtlar, farklı bir uzman tarafından kodlanmış daha sonra araştırmacının oluşturduğu kodlar ile karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenmiştir. Kodlama yapanların kendi içindeki görüş birliği Miles ve Huberman formülü ile hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{[\text{Görüş Birliği Sayısı}]}{[\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}]} \times 100$$

Şekil 1. Miles ve Huberman Formülü

Hem kodlama yapanın kendi içindeki görüş birliği hem de kodlama yapanların kendi arasındaki görüş birliği %80 üzerinde olması gerektiği belirtilmiştir (Miles ve Huberman, 2021: 65). Araştırmacı ile bağımsız kodlayıcı arasında uyum yüzdeleri incelendiğinde, yüzdenin %89,19 olduğu görülmüştür. Daha sonra birlikte incelendiğinde tüm kodlar için ortak görüş sağlanmıştır.

Çocukların vermiş olduğu yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca her bir çalışmanın sonrasında etkinlikler ile ilgili değerlendirme soruları sorulmuş gelen yanıtlar ve çocukların gün içindeki davranışları araştırmacı tarafından not edilmiştir.

BULGULAR

Nicel Bulgular

Araştırma grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme ön test puan karşılaştırılmasında “Değişkenlik/olumsuzluk” için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi, Duygu Düzenleme Kontrol için parametrik testlerden t testi, kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çocukların “Değişkenlik/Olumsuzluk, Duygu Düzenleme Kontrol” Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U/ t Testi

		N	$\bar{x}$	SS	U/t	p
Değişkenlik/olumsuzluk (DO)	Deney	24	25,77	618,50	U=257,5	,528
	Kontrol	24	23,23	557,50		
Duygu düzenleme kontrol (DDK)	Deney	24	22,04	3,71	t=-1,566	,124
	Kontrol	24	23,58	3,07		

Tablo 1'e göre deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların, ön test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. DO ($U=257,5$, $p>0.05$) DDK ($t=-1,566$, $p>0.05$). Araştırma grubunda yer alan çocukların, "Duygu Düzenleme" ön test puanları istatistiksel açıdan benzerdir.

Araştırmaya dahil olan çocukların Duygu Düzenleme son test puan karşılaştırmasında, parametrik testlerden t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocukların "Değişkenlik/Olumsuzluk, Duygu Düzenleme Kontrol" Son Test Puanlarına İlişkin t Testi

		N	$\bar{x}$	SS	U/t	p
Değişkenlik/olumsuzluk (DO)	Deney	24	20,21	485	$t=185$	,025*
	Kontrol	24	28,79	691		
Duygu düzenleme kontrol (DDK)	Deney	24	30,79	739	$t=137$	,002*
	Kontrol	24	18,21	437		

* $p<0.05$

Tablo 2 ye göre araştırma grubunda yer alan çocukların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. DO ($t=185$, $p<0.05$), DDK ($t=137$, $p<0.05$).

Kontrol grubuna dahil edilen çocukların "Değişkenlik/olumsuzluk, Duygu düzenleme kontrol" puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kontrol Grubundaki Çocukların "Değişkenlik/Olumsuzluk, Duygu Düzenleme Kontrol" Son Test- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Ölçüm	KontrolSon KontrolOn	N	$\bar{x}$	SS	Z	P
Değişkenlik/olumsuzluk (DO)	Negatif Sıra	20	10,50	210,00	$-3,936$	,000*
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	4				
	Toplam	24				
Duygu Düzenleme Kontrol (DDK)	Negatif Sıra	0	,00	,00	$-4,211$	,000*
	Pozitif Sıra	23	12,00	276,00		
	Eşit	1				
	Toplam	24				

* $p<0.05$

Tablo 3'e göre, çocukların, Duygu Düzenleme puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. DO ($z=-3,936$, $p<0.05$) DDK ($z=-4,211$, $p<0.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın son test lehine olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların "Değişkenlik/olumsuzluk, Duygu düzenleme kontrol," ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Friedman İki Yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubunda Yer Çocukların "Değişkenlik/Olumsuzluk, Duygu Düzenleme Kontrol" Ön Test-Son Test ve Kalıcı Test Puan Farklarına İlişkin Fridman Testi

		N	$\bar{x}$	SS	Ki Kare	P
Değişkenlik/ Olumsuzluk (DO)	Ön test	24	2,74	0,74	34,988	,000*
	Son test	24	1,96	0,36		
	İzleme test	24	2,0	0,32		
Duygu Düzenleme Kontrol (DDK)	Ön test	24	2,20	0,37	43,524	,000*
	Son test	24	3,0	0,2		
	İzleme test	24	3,07	0,16		

* $p<0.05$

Tablo 4'e göre deney grubuna dahil edilen çocukların, ön, son ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir DO ($\chi^2=34.988$, $p<0.05$), DDK ($\chi^2=43,524$, $p<0.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Bulgular, Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubundaki Çocukların Değişkenlik/Olumsuzluk, Duygu Düzenleme Kontrol” Son Test- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	DeneySon DeneyOn	N	$\bar{x}$	SS	Z	P
Değişkenlik/olumsuzluk DO	Negatif Sıra	22	11,5	253,00	-4,115	,000*
	Pozitif Sıra	0	00	00		
	Eşit	2				
	Toplam	24				
Duygu Düzenleme Kontrol (DDK)	Negatif Sıra	0	00	00	-4,300	,000*
	Pozitif Sıra	24	12,50	300,00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların ön ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. DO ($z=-4,115$, $p<0.05$), DDK ($z=-4,300$, $p<0.05$). Puan ortalamalarına göre bu farklılık son test lehinedir.

Tablo 6. Deney Grubundaki Çocukların “Değişkenlik/olumsuzluk, Duygu düzenleme kontrol” İzleme-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi

Ölçüm	Deneyİzleme DeneySon	N	$\bar{x}$	SS	Z	P
Değişkenlik/olumsuzluk DO	Negatif Sıra	4	7,25	29	-1,164	,244
	Pozitif Sıra	9	6,89	62		
	Eşit	11				
	Toplam	24				
Duygu Düzenleme Kontrol (DDK)	Negatif Sıra	1	4	4	-2,818	,005
	Pozitif Sıra	11	6,73	74		
	Eşit	12				
	Toplam	24				

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubuna dahil edilen çocukların son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

DO ($z=-1,164$, $p>0.05$), DDK ($z=-2,818$, $p>0.05$). Hem tablo 5 hem tablo 6 incelendiğinde, son test ve izleme testi lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubuna dahil edilen çocukların, ritim temelli müzik etkinliklerinin uygulanmasının ardından, Duygu Düzenleme puanlarında olumlu artış olmuştur. Son testten ve izleme testinden aldıkları puanların benzer olması nedeniyle eğitimin etkililiğinin devam ettiği söylenebilmektedir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, etkinlik uygulaması sırasında deney grubu çocukların için alınan alan notları, hem deney hem kontrol grubu çocuklarının görüşme sorularına verdiği yanıtlar ve öğretmen görüşünden elde edilen bulgular yer almaktadır. Çocuklarla gerçekleştirilen görüşmede; müziğin duygu durumlarıyla ilişkisine, müzik türlerinin duygular üzerindeki etkilerine ve çocukların müziğe dair algılarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, çocuklara neşeli ve hüzünlü müziğin nasıl olabileceği, müziğin öfke ve üzüntü gibi duyguları düzenlemedeki rolü, müzikle ilgili meslekler, tanıdıkları müzik aletleri ve “müzik” ya da “konser” denildiğinde akıllarına gelen kavramlar hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, ritme dayalı müzik etkinliklerinin uygulandığı günlerde çocukların duygu ve davranışlarına yönelik gözlemlerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda, uygulama öncesi ve sonrasında çocukların heyecan, isteklilik, keyif, sakinlik veya hareketlilik gibi duygusal tepkileri hakkında öğretmenlerin deneyim ve gözlemleri alınmıştır.

Araştırmaya dahil olan tüm çocuklara, etkinlik uygulaması öncesi ve sonrası araştırmacı tarafından geliştirilen çocuk görüşme soruları yöneltilmiştir. Ayrıca yalnızca deney grubuna uygulanan ritim temelli müzik etkinliklerinin bitiminin ardından kalıcılığı ölçmek için sadece deney grubuna son testlerden sonra sorular yeniden

sorulmuştur. Deney grubunda yer alan çocuklar için “(ÇD)”, kontrol grubunda yer alan çocuklar için ise “(ÇK)” kodu verilmiştir. Her bir çocuk numaralandırılmıştır. Araştırmaya dahil edilen tüm çocuklardan alınan yanıtlar, benzerliklerine göre gruplandırılarak, temalar ve alt temalara ayrılmıştır. Çocukların vermiş olduğu yanıtlar, doğrudan alıntılar ile sunulmuştur. Soruların dördü duygu ifade etmeye yöneliktir.

Çocuklara, “*neşeli, üzüntülü müziğin nasıl olduğu, insanların kızgınlıklarının, üzüntülerinin, geçmesi için nasıl müzikler dinlemeleri gerektiği*” sorulduğunda, onlardan alınan yanıtlar “*Hissedilen Duygu, Oluşan Beğeni, Müzik*” temasında toplanmıştır. Hissedilen Duygu için, “*mutlu, üzgün, heyecanlı, duygusal, coşkulu*” alt temaları; Oluşan Beğeni için “*güzel, iyi, kötü, eğlenceli, komik*” alt temaları oluşmuştur. Müzik teması ise “*çalgı*” ve “*şarkı*” alt temalarına ayrılmıştır. Çalgılar, “*davul, gitar, flüt, piyano*” örneklerini ve şarkılar ise, çocuk şarkıları gibi “*şarkı adları verilmesi*” ya da “*melodik olarak ses çıkarılması*” örneklerini içermiştir. Çocukların “*bilmiyorum*” demeleri ve “*hiç yanıt vermemeleri*” ise yanıt alınmayan temasında gösterilmiştir.

Çocuklardan son testte “*duygu ifade etmeye*” yönelik soruyu yanıtlamayan olmamıştır. Hem deney hem kontrol grubunda “*hissedilen duygu*” teması, “*oluşan beğeni*” alt teması daha fazla yanıtlanmıştır. Örneğin, “*neşeli müziğin nasıl olduğu*” sorulduğunda, deney grubu çocuğu ÇD3 ön test aşamasında “*Heyecanlı. Şöyle şey olur. Piyanoyu güzel çalma*” diyerek hem “*hissedilen duygu*” hem de “*müzik*” teması “*çalgı*” alt temasında yanıt vermiştir. Son testte ise “*lay laylalalay*” melodisi ile izleme testinde ise yine “*dınnanana nana*” melodisi ile “*şarkı*” alt temasında yanıt vermiştir. Kontrol grubunda ise “*neşeli müzik için ise çalgı aleti üzerinden örnek vererek*” görüşme sırasında parmağı ile “*pencereden görünen parkı işaret ederek şu parkta keman çalsa neşeli olurdu*” derken, son testte “*sessizce dinlemeli şarkılar*” (ÇK6) demiştir.

“*Üzüntülü müziğin nasıl olduğu*” sorusuna deney grubu olan ÇD2, ön testte “*soruyu cevaplamazken*” son testte “*hissedilen duygu*” temasında örnek vererek “*biraz duygusal bir şeyler olur*” izleme testinde ise “*oluşan beğeni*” temasında yanıt vererek “*kötü*” demiştir. Kontrol grubunda yer alan ÇK22 ön testte “*soruyu yanıtlamazken*” son testte “*gelinler evlenirken olan müzik*” diyerek “*şarkı*” alt temasında yanıtlamıştır.

“*Hangi müziğin kızgınlığı geçirdiği*” sorusuna, deney grubu çocuğu, ÇD1 ön testte “*yanıtlamazken*” son testte “*güzel*” diyerek “*oluşan beğeni*” temasında, izleme testinde ise “*kuçici*” diyerek “*şarkı*” alt temasında yanıtlamıştır. Yine ÇD11 ön test aşamasında “*soruyu yanıtlamazken*” son testte “*benim kızgınlığımı müzik geçirmiyor, şey geçiriyor, o kişinin onu yapmaması*” demiştir. İzleme testinde ise “*soruyu bilmediğini*” söylemiş ancak daha önce sorulan sorularda “*bağırarak söylenen şarkıların*” neşeli olduğunu “*yavaş yavaş söylenen şarkıların*” üzüntülü olduğunu belirterek “*şarkı*” alt temasında yanıtlamıştır. Kontrol grubu çocuğu ÇK7 ön testte “*hangi müziğin kızgınlığı geçirdiği sorusunu*” cevaplamazken son testte “*hımm Atatürk şarkısı*” diyerek “*şarkı*” alt temasında yanıt vermiştir.

“*Üzgünlüğü geçiren müzik sorusuna*” ise, deney grubu çocuğu ÇD6 ön testte “*bir keresinde üzüldüm sevdiğim şarkıyı açtılar neşem yerine geldi*” diyerek “*şarkı*” alt temasında örnek vermiştir. Son testte “*yani şöyle mutlu mutlu müzikler....huu hui*” diyerek melodisini de seslendirirken, izleme testinde ise “*mutlu mutlu müzikler*” demiştir. ÇD17 ön testte “*soruyu yanıtlamazken*” son testte üzünlüğü “*mutlu şarkıların*” geçireceğini belirtmiştir. “*Mutlu mutlu. Benim üzünlüğüm oluyor bazen. Ama üzünlüğümün olması normal tamam mı? Anneme söylüyorum bir şey alıyorum. Abim bir şeye bakacağım diyor alıyor vermiyor*”. İzleme testinde ise “*benimkini piyano geçirir*” diyerek “*çalgı*” alt temasında örnek vermiştir. ÇD11 ise izleme testi dışında “*müziğin üzünlük geçirmeyeceğini*” söylemiştir. Ön testte “*üzgün olsam dinlemem. Öyle müzik bilmiyorum*” derken yine son testte

“ben ağlayınca müzik dinlemiyorum, yüzümü yıkıyorum”. İzleme testinde ise “bütün şarkıların üzgünlüğü geçireceğini” bildirerek “şarkı” alt temasında yanıt vermiştir. Kontrol grubu çocuğu ÇK1 ön testte “öyle bir müzik bilmediğini” söylerken son test aşamasında “üzgünlüğü heyecanlı şarkılar geçirir” demiştir.

Duygu ifade etmeye yönelik yanıtlar analiz edildiğinde, araştırma grubunda yer alan çocukların duyguları tanıdıkları ve tanımlayabildikleri gözlenmiştir. Ancak çocukların çoğunluğu kısa ve tek kelimelik yanıtlar vermeyi tercih etmişlerdir. Etkinliklerin uygulaması sürecinde deney grubunda yer alan çocukların hissettiği duyguları ifade etmesi de gözlemlenmiştir.

İlk etkinlikte söylenen “merhaba” şarkısında, çocukların kendi adlarının geçmesini beklerken “heyecanlandıkları” gözlemlenmiştir. Çocuklar adı söylenildiğinde “mutlu” olurken, bazı çocukların, iki isminin de söylenmemesine “üzgün” yüz ifadesi ile itirazı olmuştur (ÇD7, ÇD9, ÇD13, ÇD17, ÇD21, ÇD23, ÇD24). Çocuklar isimlerini belirtilen duygu ile söylerken başarılı olmuşlardır. Özellikle “sinirli” bir şekilde isim söylemek onları çok keyiflendirmiştir. İkinci çalışmada duygu kartları ilgiyle incelenmiş bunların üzerine konuşurken, “çiçeğe yardım etmenin, suyu paylaşmanın güzel bir davranış olduğunu (onlar duygu demıştır)” söylemişlerdir. “Sinirli bir şekilde yürümeyi sevdiklerini” söylerken, ÇD17 ve ÇD19 “kardeşlerinin onları rahatsız etmesine sinirlendiklerini” söylerken, ÇD23 “birilerinin onu gıdıklamasına sinirlendiğini” söylemiştir.

Diğer bir etkinlikte gözleri kapalı iken eşlerinin onları nereye götürdüğünü bilmedikleri için korku yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklara “bir hayvan olsalar ve onlara kötü davranılsa nasıl hissedecekleri” sorulduğunda “kötü” ve “üzgün” hissedeceklerini bildirmişlerdir. “Bozulan araçların tamire götürülmesi” dramasında kolye ve eşlere itiraz görülmezken, eşleri tarafından gözleri kapalı götürülen çocuklarda “tedirginlik” gözlenmemiştir. Etkinliklerin beş ve altıncı gününde eş olma kolyelerinden istediğini alamadığı için “kızgınlık” ve “üzün olma” görülürken “heyecan” duygusu da yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca dikkat çekmek için etkinlik materyalinin hediye paketinden çıkması “heyecan” ile beklenirken, paket açılınca “kağıt bardak” çıktığını gören ÇD19: “Bardakmış yaaaa” (hayal kırıklığını yüz ifadesi ile ellerini kaldırarak) tepkisini vermiştir.

Etkinliğin dokuzuncu gününde araştırmacı coşku ile karşılanırken, onuncu etkinlikte “müzikogramın zor ama eğlenceli olduğu” ifade edilmiş, araştırmacıya olumlu duygularını ÇD3: “Öğretmenin sen gelince sınıfa güneş doğuyor” sözüyle bildirmiştir. Ayrıca, etkinlik uygulamaları başından itibaren “çekişen” davranış gösteren, ÇD1, ÇD4, ÇD5, ÇD12, ÇD14, ÇD22 daha “mutlu” ve daha “rahat” davrandıkları gözlemlenmiştir. Duyguları yüz ifadesinden anlaşılmayan ÇD10 ve ÇD16 zamanla duyguları belirgin olarak gözlemlenmiştir. Aynı zamanda isteklerini ağlayarak belirten ÇD10 ve istekleri konusunda ısrarcı olan ÇD16’nın bu davranışlarının azaldığı görülmüştür. Etkinliklerin on yedinci gününde kendilerine verilen maskelerden memnun olmasalar da (ÇD8, ÇD11, ÇD13, ÇD14, ÇD16, ÇD21 ve ÇD23) daha sonra yapılan müzikale “heyecan” ve “mutlulukla” devam etmişlerdir. Araştırmacı, müzikal çalışmada kullanılan maskeleri sınıfta bırakmadığı için çocuklardan özür dileyince, istekleri konusunda ısrarcı olan ÇD21: “Öğretmenim maske veremedim diye kendinizi suçlamayın asıl suç bize biz aramızda ben alıcam ben alıcam demeseydik siz de sözünüzü tutmuş olacaktınız” cevabını vererek davranışının sorumluluğunu üstlenmiştir. Sınıfta yapılan konser etkinliğinde yapılan hazırlıkları çocukların meraklı ve dikkatli bir şekilde izlemeleri, gözlerindeki şaşkınlık dikkat çekmiştir. Yarım ay biçiminde oturan çocuklardan, ÇD2, ÇD19 un omzuna vurarak “gerçek konser gibi” demıştır. Farklı bir etkinlikte belirtilen duyguya göre hareket etmeye ve farklı müziklere ilgi duymuşlar, dramada en çok zıplayanlar mahallesinde eğlendiklerini söylemişlerdir. Horon için ÇD11 coşkulu ses tonu ile “O Karadeniz şeyisini unutamıyorum” diyerek mutluluk

duygusunu yansıtmıştır. Yirmi üçüncü etkinlikte kukla gösterisi gölge oyununda *şaşkınlık* gözlemlenmiştir. Çocuklardan biri “*daha önce hiç böyle bir şey görmedim (ÇD13)*” diyerek şaşkınlığını ifade etmiştir. Son gün gerçekleştirilen yirmi dördüncü etkinlik olan çocukların verdiği konser çalışmasında farklı bir ortamda olmanın “*merak, mutluluk ve heyecanı*” gözlemlenmiştir.

Öğretmen de çocukların etkinliklere keyifle katıldıklarını belirtmiştir. “*Yani şimdi grupla birlikte çalışma ondan keyif alma davranışlarında ilerlemeler oldu. Yani haz almaya başladılar*”. Ayrıca öğretmen, çocukların duygu ve davranışlarındaki değişikliği:

Siz geldiğinizde de zaten kendiniz de gözlemlediniz hani boynunuza atlıyorlar seviniyorlar. Farklı bir etkinlik içerisinde olması farklı bir öğretmenin onlara bir çalışma sunması onların adına keyifli olduğunu düşünüyorum. Gözlerinden anlıyorsunuz zaten yaparken çalışmaları. Bir de belli bir süreden sonra bilinçli beklemeye başladılar. İlk günlere oranla yaptıkları çalışmaları daha keyif alarak yaptılar, cümlesiyle ifade etmiştir.

Araştırmada çocukların müziksel bilgileri de ölçülmek istenmiştir. “*Müzik denince aklına ne geldiği*” sorulduğunda, gelen yanıtlar, “*Çalgı*”, “*Şarkı*” ve “*Duygu*” temalarına ayrılmıştır. Çalgı, “*davul, flüt, gitar, keman, piyano*” alt temalarına ayrılmıştır. Ayrıca çocukların çoğunluğu, genelleme yaparak “*müzik çalgıları*” ifadesini kullanmıştır. Bu nedenle “*müzik çalgıları*” da alt tema olarak “*çalgı*” teması altına alınmıştır. “*Şarkı teması*” ise “*şarkı adı belirtme*” (“*Kuçiçi, Arı Vız, Rafadan Tayfa, Kandırdın kalbimi*”) alt temalarına ayrılmıştır. “*Duygu*” ise “*coşku*” alt temasına ayrılmıştır. Çocuklardan gelen yanıtlar incelendiğinde hem deney hem kontrol grubunda, “*soruyu bilmediğini söyleyen*” ya da soru sorulduğunda “*sessiz*” kalan çocuk sayısında azalma olmuştur. Son testte “*soruyu yanıtlamayan*” çocuk sayısı, deney grubunda dörde, kontrol grubunda ise yediye düşmüştür. Ayrıca gelen yanıt tema ve alt temalarında değişiklikler olurken her iki grubun son testinde “*çalgı*” temasında artış olmuştur. Örneğin deney grubu çocuğu ÇD3 ön testte müzik için “*Hummm... Coşmak, kahkahalar atmak*” gibi “*duygu*” içeren bir ifade kullanırken, son test aşamasında “*aklıma davul çalmak geliyor. Davul çalmayı hep sevmişimdir*” yanıtını vermiştir. İzleme testinde ise yine bir “*çalgı*” adı vererek “*piyano geliyor*” demiştir. ÇD7 ise ön testte soruyu yanıtlamamış, son testte ise rahat ifade ile “*hatırlıyorum bir kere sizin okula geldik orada bir şeyler çaldık*” cümlesiyle kendi konserlerini belirtmiştir. İzleme testinde ise müzik denince aklına “*müzik eşyaları*” geldiğini belirtmiştir. Kontrol grubu çocuğu ÇK15 ön test aşamasında aklına “*kandırdım kalbimi*” şarkısı geldiğini söylemiş son test aşamasında ise “*müzik geliyor başka yok*” diyerek zaten sorunun içinde geçen bir kelimedenden farklı bir yanıt vermemiştir.

“*Müziyen kavramı*” sorulduğunda çocuklardan gelen yanıtlar, “*Çalgı Çalan*”, “*Şarkı Söyleyen*”, “*İlgili Meslek*” ve “*Duygu*” temalarına ayrılmıştır. “*Çalgı Çalan*”, “*flüt, keman, davul, gitar, düdük, piyano, saz, borazan çalar*” alt temasına ayrılmıştır. “*Şarkı Söyleyen*”, “*icra eder*” alt temasına ve İlgili Meslek, “*müzik öğretmeni, orkestra şefi*” alt temasına ayrılmıştır. Duygu teması ise, “*coşku*” alt temasına ayrılmıştır. Çocuklardan gelen yanıtlara göre “*müziyen kavramına*” yönelik soruda, son testte deney grubunda “*yanıt alınmayan*” temasında hiç çocuk kalmazken kontrol grubunda ise azalma olmuştur. Ayrıca deney grubu çocukları son testte birkaç alt temada yanıt vermişlerdir. Örneğin, ÇD3 ön testte müziyen için “*müzik yapar*” derken, son test aşamasında, “*flüt çalar, keman çalar, davul çalar, piyano çalar, borazan çalar istediği her şeyi çalabilir*” demiştir. İzleme testinde ise “*borazan çalar*” demiştir. ÇD4 ön testte sessiz kalırken, son test ve izleme testinde “*Ö...öğretmen*” diyerek “*müzik öğretmeni*” alt temasında araştırmacının adını söylemiştir. Yine deney grubunda yer alan ÇD10 ön test aşamasında

müzişyen için “*şarkı söyler*” derken, son test aşamasında “*müzik çalar*” izleme testinde ise “*gitar flüt çalar*” demiştir. Kontrol grubunda yer alan ÇK21 müzişyeni “*şarkı çalar, mesela düğünde halay çeken*” olarak tanımlarken, son testte ise “*keman ya da flüt çalar. Mesela erik dalı çalan*” var demiştir.

Çocuklara “*hangi çalgı aletlerini tanıdıkları*” sorulduğunda alınan yanıtlar, “*vurmalı çalgılar*”, “*üflemeli*”, “*telli*”, “*yaylı*”, “*tuşlu çalgılar*” temalarına ayrılmıştır. Vurmalı çalgılar, “*davul, zil, tef, djembe*”, üflemeli çalgılar, “*flüt, düdük, borazan, tulum, zurna*” alt temalarına ayrılmıştır. Telli çalgılar, “*gitar, saz, yaylı çalgılar, keman, kemençe, viyola*”, tuşlu çalgılar ise, “*piyano, melodika, org, akordeon*” alt temalarına ayrılmıştır. Yanıt alınmaması ya da bilmiyorum karşılığı “yanıt alınmayan” temasında gruplandırılmıştır. İkinci ölçümlerde deney grubunda yanıt alınmayan temasında hiçbir çocuk kalmazken kontrol grubunda ise azalma olmuştur. Ayrıca deney grubunun verdiği çalgı aleti örneğinde artış olmuştur. Örneğin, ÇD17 ön testte tek çalgı söylerken “*Gitar. Abimin gitarı var*”, son test aşamasında “*piyano, keman, kemençe, davul, djembe*” diyerek beş çalgı saymıştır. İzleme testinde ise “*Davul, keman, gitar, piyano*” çalgılarını saymıştır. Deney grubunda, ÇD23 ön test aşamasında “*piyano, davul*” derken son testte “*e biliyorum normal gitar, ruck gitar, piyano, davul*” demiştir. İzleme testinde ise “*Ruck gitar, piyano, keman, davul, viyola*” çalgılarını saymıştır. Kontrol grubu çocuklarından ÇK4 ön testte “*flüt, davul*” derken son testte “*davul, piyano, flüt*” demiştir. Ayrıca, “*tef, djembe, borazan, tulum, zurna, kemençe, viyola, melodika, org, akordeon*” kontrol grubunun hiçbir ölçümünde söylenmezken, deney grubunun son testinde söylenmiştir. Buna göre etkinlikler sayesinde deney grubunda yer alan çocukların enstrüman bilgisinde daha belirgin bir artış olmuştur.

Araştırmada yer alan tüm çocukların “*konser denince akıllarına ne geldiği*” sorusuna verdiği yanıtlar, “*Çalınan Çalgı*” ve “*Etkinlik Ortamı*” temalarına ayrılmıştır. Çalınan Çalgı temasının alt temaları, “*davul, gitar, flüt, keman, piyano*” olarak belirlenmiştir. Etkinlik Ortamının alt temaları ise, “*sahnede şarkı, eğlence ortamı ve hissedilen duygu*” olarak belirlenmiştir. Sahnede şarkı, *şarkının icra edilmesi* olarak ifade edilmiştir. Eğlence ortamı, “*arabada yüksek sesle müzik dinleme*”, hissedilen duygu ise, “*coşmak, eğlenmek*” örnekleriyle ifade edilmiştir. Çocuklardan gelen yanıtlar incelendiğinde ilk ölçümden son ölçüme soruyu yanıtlamayan sayısında deney grubunda daha belirgin bir azalma olmuştur. Buna göre deney grubu çocuklarının konser yanıtlarında daha belirgin artış olmuştur. Deney grubu çocuğu ÇD3, ön testte “*çok güzel bir şey coşuyorlar*” son test aşamasında “*heyecanlanmak*” diyerek “*hissedilen duygu*” alt temasında, izleme testinde ise “*piyano*” diyerek “*çalınan çalgı*” temasında yanıtlamıştır. ÇD11 ön ve son testte “*şarkı*”, izleme testinde ise “*sahneye çıkmak*” diyerek “*sahnede şarkı*” alt temasında yanıtlamıştır. ÇD23 ilk ölçümde konser denildiğinde “*aklına bir şey gelmediğini*” söylerken, son test ve izleme testinde “*arabanın üstünde kamyonetin arkasına çalmak*” ifadesiyle “*eğlence ortamı*” alt temasında örnek vermiştir.

Müziksel bilgileri ölçmeye yönelik soruların yanıtlarında araştırmaya dahil olan tüm çocukların, son test aşamasında verdikleri cevaplar nicelik ve nitelik olarak ön test aşamasına göre artmıştır. Özellikle deney grubunda yer alan çocuklardaki müziksel ifadeleri kullanabilme ve ritim tutabilmedeki ilerleme alan notlarına yansımıştır. Etkinliğin ilk gününde çocuklar, kendi isimlerini elleri ile ritmik eşlik söylemede, ritim çubuğu ile duydukları müziği tekrarlamada ve araştırmacının kendi bedeni üzerinde tuttuğu ritmi tekrarlamada zorlanmışlardır.

Etkinlik uygulamasının ilk gününde, isimlerinin kaç alkış ile söylendiği, en az kimin en çok kimin isminde alkış olduğu seslendirmesi çocuklar tarafından yapılamamıştır. İkinci etkinlikte çocuklardan müziğe göre ritmik adım atmaları istendiğinde rastgele koştukları, diyafram nefesinde zorlandıkları, müziğin ritmini elleri ya da ritim

aracı ile tekrarlayamadıkları gözlemlenmiştir. Etkinlik uygulamasının üçüncü ve dördüncü gününde dinletilen müziğin değişen kısmını ayırt etmekte zorlanmış ayrıca yan yana dizilen nesne kartlarının her birine atanan ritmik ses içeren etkinlikte doğru hareketi ve sesi yapmakta zorlanmışlar, araştırmacıya odaklanıp onun yaptıklarını tekrarlayarak sıralamayı karıştırmamaya çalışmışlardır.

Etkinliklerin beşinci gününde ilk kez dahil edilen davula çocukların ilgisi yoğun olsa da grup olarak senkron olamadıkları görülmüştür. Günü değerlendirme çalışmalarında davul vuruş tartımını halı üzerinde tekrarlayamamış, tek heceli ve iki heceli farklı meyve adının vuruşu yapılamamıştır. Diyafram nefesini yedinci etkinlikten itibaren alabilmeye başlarken ritim çalışmalarında zorlanmışlardır. Sekizinci etkinlikten itibaren davul çalmada uyum sağlama becerisi artarken dokuzuncu etkinlikte, davulla çalınan ritmi kendi bedenlerinde tekrarlayabilmişlerdir.

Müzikogram çalışması olan onuncu etkinlikte şarkının ritmini doğru bir şekilde takip edebilirken, on ikinci etkinlikte ritme uygun hareket etmede, on üçüncü etkinlikte ses açmada başarılı olabilmışlardır. On dördüncü etkinlikte ritme göre izci yürüyüşünde ve nefes açmada, on beşinci etkinlikte gök cismi özgün dansında uygun davranmışlardır. Müzikal etkinliğinde kurguya yönelik hareket etmede zorlanma gözlemlenirken daha sonra müziğe uygun dans etmede başarı gösterebilmişlerdir. Ayrıca on dokuzuncu etkinlikte “Atatürk’e” üç alkışla ritim tutmuşlardır. Yirminci etkinlik olan çalgı tanıtımında “tulum” gören bir çocuk ÇD23: “*Pijama giymiş flüt*” demiştir. Ülkelerin müziklerinin dinletilip çalgılarının gösterildiği etkinliğe ilgiyle katılsalar da vurmalı çalgılara ve kemençeye daha çok olumlu tepkiler vermişlerdir. Keith Terry Ritim blok sıralamasını karıştırmamak için, “*dikkatli izlemeliydik, yavaş yavaş yapmalıydık, düşünmeliydik, daha çok çabalamalıydık*” gibi öneriler gelmiştir. Zamanla çocukların etkinlikleri içselleştirebildiği gözlemlenmiştir. Örneğin yirmi üçüncü etkinlikte elinde kukla olan araştırmacıya ÇD18, “*Öğretmenim (ellerini şıklatarak) ipli kukla mı diyeceğiz*” demiştir.

Son uygulama olan konser etkinliğinde grupta uyum sağlayarak davulla ritim tutmada başarılı olmuşlardır. Tüm bu becerilerin yanı sıra doğru nefes kullanma, sesini açma ve kullanmada, müziğe uygun bedeni hareket ettirmede gelişmeler olmuştur. Ayrıca deney grubu çocuklarının öğretmeni uygulanan etkinliklerin çocukların müzik çalışmalarına karşı tutumlarını olumlu etkilediğini belirterek “*müzik etkinliklerine istekle katılmaya başladılar. Yani farklı bir şey yapmanın bilincine varmaya çalıştılar*” demiştir. Ayrıca ritim becerilerini geliştirdiğini, “*ritim çalışmaları daha iyi olmaya başladı. Elinde bir alet varsa onu ritimle vurmaya başladı. Ben kendim ritim çalışması yaparken çok kolaylıklar oldu önceden verildiği için bu çalışma. Aileleri evde de bir şeyler kaşıklar falan çalmaya başladıklarını söylüyorlar*” cümlesiyle ifade etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu çocuklarının, Duygu Düzenleme Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca araştırmacı ile yapılan görüşmelerde hem deney hem kontrol grubu çocuklarının vermiş oldukları yanıtlar nicelik ve nitelik olarak birbirine benzerdir. Grupların ön testlerde birbirine benzer olması tercih edilen bir durumdur.

Araştırmanın dahil olan tüm çocukların ön test-son test puan farklılıklarında son test lehine değişim olmuştur. Çocukların duygu düzenleme kontrol puanları artarken değişkenlik/olumsuzluk puanları düşmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarına bakıldığında deney grubu lehine artış görülmüştür. Deney grubundaki artışlar daha belirgin olsa da kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarının artması durumu, okul

öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubu çocukların izleme testi puanları sonuçların kalıcı olduğunu göstermiştir. Çocuklarla görüşmelerde duygu ifade etme ve müziksel kavramlarla ilgili sorulara verdikleri yanıtlarda nicelik ve nitelik açısından artış olmuştur. Etkinliklerin uygulanması sürecinde çocukların etkinliklere katılımında, günü değerlendirme sorularına verdikleri yanıtlarda ve kendilerini ifade edebilmelerinde belirgin düzeyde artmış olmuştur. Deney grubu öğretmeni belirttiği görüşleriyle bu durumu desteklemiştir. Ayrıca çocukların ilerleyen etkinliklerde enstrümanları daha özenli kullandıkları, daha çok çalgı aleti tanıyabildikleri, ritmik eşlik becerilerinin arttığı, yaratıcı dans etkinliklerinde daha özgün ve özgüvenli oldukları gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırmalar da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Örneğin, Uçal (2003: 63) orff tekniği kullanarak yürüttüğü çalışmada deney grubunda yer alan altı yaş çocuklarının etkinlik sırasında mutlu olduklarını ve eğlendiklerini bildirmiştir. Brown ve Sax (2013: 342) araştırmalarını Head Start Müzik Okulu olan Kaleydoskop okul öncesi eğitim kurumuna giden 205 çocuk ve ebeveynleri ile sürdürmüştür. Sonuçta, sanatla bütünleştirilerek yapılan çalışmaların, çocukların duygularını düzenlemesine ve duygularını ifade etmesine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Siu ve Cheung (2015) araştırmalarına 15-18 aylık 76 bebek ve ebeveynini dahil etmiştir. Üç ay süresince haftada 45 dakika Suzuki yönteminden faydalanılan eğitimde, duygu ifadeleri, tekerleme, şarkı söyleme ve ninni kullanılarak ritim çalışmaları yapılmıştır. Sonuçta, bebeklerin müzikteki duygu ifadelerine karşı duyarlı oldukları ve duygusal durumları anlamlandırabildikleri saptanmıştır. Pitt ve Hargreaves 2016 ve 2017 yıllarında yaptıkları çalışmalarında, uygulayıcı ebeveyn ve çocuktan oluşan grupla yapılan müzik çalışmalarının çocukta kaygıların azalmasına ve onların ruh haline olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Duygu düzenleme ve müzik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada müzik etkinliklerine dahil olan yaşları üç ve beş arasında değişen çocukların duygularını düzenleme becerilerinin desteklendiği saptanmıştır (Sena-Moore ve Hanson-Abromeit, 2018: 24). Ritim ve hareket içeren müzik etkinliklerinin 4-5 yaşında olan okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği ayrıca çocukların etkinliklerden keyif aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Williams ve Berthelsen, 2019: 38). Müzik etkinlikleri sürecine katıldıktan sonra içe kapanık üç altı yaş arası çocukların sahnede şarkı söyledikleri, olumlu ruh hali ile daha mutlu oldukları, aile ilişkilerinin iyileştiği ve bağımsız sosyal ilişkiler geliştirdikleri saptanmıştır (Ho ve diğerleri, 2020). Kanada’da 3.5-5 yaş arası olan 50 çocuk ile yürütülen şarkı söyleme, hareket ve çalgı çalma içeren müzik etkinlikleri uygulaması sonrasında çocukların duygu anlama becerilerinde artış görülmüştür (Boucher ve diğerleri, 2021: 1935). Sosyal beceri eksikliği olan beş yaşındaki çocukların dahil edikleri müzik etkinlikleri sonrasında anne bildirimlerine göre, hayal kırıklığı ile baş etme, her şeye ağlama, öfkelenme davranışlarında azalma olmuştur (Blanky-Voronov, 2022). Müzik ve dramının birlikte kullanıldığı etkinliklere dahil edilen beş yaş çocuklarının duygu düzenleme becerilerini kullanabildikleri ve istenmeyen davranışları azalttıkları görülmüştür (Badau ve Trifan, 2022: 14931). Davul eşlikli grupla ritim çalışması yapanlarda empati becerisi daha yüksek çıktığı ifade edilmiştir (Cho ve Han, 2022).

Araştırmada çocukların aynı zamanda müziksel bilgi düzeyi de ölçülmüş ve çocukların bu kavramlarında olumlu yönde değişimler saptanmıştır. Çalışmaya dahil olan tüm çocuklar müzik kavramı içeren sorulara yanıt vermiştir. Her iki grupta da sorulara verilen yanıtların nicelik ve niteliğinde artış olsa da bu olumlu farklılık deney grubu çocuklarında daha fazla olmuştur. Hangi enstrümanları bildikleri sorulduğunda çoğunluklu olarak “keman, flüt, piyano ve davul” örnekleri vermişlerdir. Alan yazın da bu durumu desteklemektedir. Örneğin yapılan bir araştırmada, müzik içerikli kitaplarda, şarkı, nota gibi sözcüklerin geçtiği, keman, flüt, zil ve piyano gibi

enstrümanlara sıklıkla yer verildiği belirtilmiştir (Sever ve Karaman Benli, 2022: 250). Bu araştırmada davul yanıtının özellikle deney grubundan sıklıkla gelmesi, araştırmada kullanılmış olmasına bağlanmıştır.

Çocuklarla yapılan vuruş çalışmalarında olan ilerlemeler, saha notlarına ve öğretmen ifadesine yansımıştır. Bu araştırmada, duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi ve müziksel kavramların edinilmesi için ritme dayalı müzik etkinlikler araç olarak kullanılmış bu nedenle müziksel beceriler ölçülmemiştir. Ancak müziksel becerilerin de desteklendiği okul öncesi dönem çocukları ile yapılan araştırmalar alan yazında yer almaktadır. Uçal (2003: 63) altı yaş çocukları için uyguladığı orff etkinlikleri sonrasında, çocukların müziğe karşı olumlu tutumu gelişirken şarkı söyleme becerisinin de desteklendiği saptanmıştır. Choi (2007) beş altı yaş çocukları ile müzik etkinlikleri yürüttüğü araştırmasında altı hafta sonrasında deney grubunda yer alan çocukların ritim becerilerinde ilerlemeler olduğu saptamıştır. Yine beş altı yaş grubu ile yapılan müzik etkinlikleri içerikli farklı bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşıldığı ifade edilmiştir (Işın, 2008). Kirschner ve Tomasello (2009: 312), grupla aynı anda davul çalmanın çocuklarda uyumlu olma becerisini artırdığı belirtilmiştir. Standley ve Walworth (2009: 14) müzik etkinliklerine dahil edilen deney grubu bebeklerin müziksel gelişiminin desteklendiğini ifade etmişlerdir. Sökezoğlu (2010: 102)'un müzik etkinlikleri uygulayarak yürüttüğü araştırmasında, çocukların orff aletlerini tanıyıp kullanabildikleri görülmüştür. Tai (2010: 81) yaşları dört ve yedi arasında değişen, keman, klavye ve şarkı söyleme grubundaki 88 çocuğa, dört hafta süresince her biri 45 dakika olan müzik etkinlikleri uygulandığı araştırmasında, çocukların şarkı söyleme becerilerinin desteklendiği bulgusuna ulaşmıştır. Sena-Moore ve Hanson-Abromeit (2018: 24) müzik etkinliği uygulamalı araştırmasını sekiz çocukla yürütmüştür. Sonuçta, öğretmen ifadesine göre araştırmaya dahil olan yaşları üç ve beş arasında değişen çocukların müzikal becerilerinin desteklendiği saptanmıştır. Müzik etkinliklerine katılan 9-10 yaş çocukların ritim, vuruş, eşgüdümlü hareket, doğru tonda şarkı söyleme gibi müziksel becerilerinde artış olduğu ifade edilmiştir (İsmail ve diğerleri, 2021: 255). Afrika davulu kullanılarak yapılan ritim çalışmasının, okul öncesi dönem çocukların seslerini daha etkili kullanmasına katkı sağladığı belirtilmiştir (Yao, Chen, Chen ve Zhu, 2022). Müzik etkinliklerine katılmanın, bebeklerin müziksel, iletişimsel ve sosyal becerilerini desteklediği belirtilmiştir (Gerry, Unrau ve Trainor 2012: 404).

Duygu düzenleme becerileri ile müzik ilişkisi üzerine araştırmalara alan yazında rastlansa da Türkiye’de okul öncesi dönemde ritim eğitime dayalı müzik etkinliklerinin çocukların duygu düzenleme becerileri ve müziksel bilgilerine etkisinin ölçüldüğü kapsamlı bir çalışmaya rastlanmaması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Çalışmanın; ritme dayalı müzik etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ve müziksel bilgileri üzerindeki etkisini incelemesi noktasında, alan yazına katkı sağlayacağı ve yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerilerini ve müziksel bilgilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Yapılacak araştırmalarda, etkinliklerin çocukların bilişsel, motor ve müziksel becerilerine etkisi incelenebilir.
- Bu araştırma sosyokültürel açıdan birbirine benzeyen bir grupla yürütülmüştür. Hazırlanan etkinlikler farklı sosyokültürel düzeydeki gruplar için uygulanabilir.
- Uzun süreli boylamsal çalışmalarla okul öncesi dönemde ritme dayalı müzik etkinlikleri uygulamalarının çocuklar üzerindeki uzun dönem etkisi araştırılabilir.

- Araştırma sonucunda, etkinliklerin çocukların olumsuz davranışlarının azalmasını sağladığı görülmüştür. Yapılacak araştırmalarda davranış problemleri olan çocuklarda ya da risk gruplarında eğitimin etkisi çalışılabilir.
- Öğretmen görüşünün yanında yapılacak araştırmalarda ebeveyn görüşleri alınabilir ayrıca ailelerin etkinliklere aktif katılımı sağlanarak eşgüdümlü çalışmalar planlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine müzik ritim uygulamaları ile hizmet içi eğitim verilerek, hazırlanan etkinliklerin daha çok çocuğa ulaşması sağlanabilir.
- Etkinliklerin içeriği ve süresi düzenlenerek daha farklı yaş grupları ile çalışılabilir.
- Hazırlanan etkinlikler okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülebilir.
- Yapılacak araştırmalarda enstrüman olarak doğal malzemelerden oluşan müzik araçları kullanılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aydoğan, S. (2012). *Pofuduk tavşanla ritim alfabetini öğreniyorum*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Badau, A. ve Trifan, I. M. (2022). Promote positive behaviors in preschoolers by implementing an innovative educational program for the training and development of social and emotional skills (DeCo-S.E.). *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 14931-14947. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph192214931>
- Başer, F. A. (2015). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-10.
- Baştürk, S. (2014). Deneme modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 31-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batum, P. ve Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 25(4), 272-294. <https://psycnet.apa.org/record/2007-06257-004>
- Belapurkar, A. M. (2017). Music for social and emotional development of child. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(30), 32-37.
- Berking, M. ve Whitley, B. (2018). Duygu düzenleme ve ruh sağlığı ile ilişkisi S. Vatan (Ed), *Duygulanım düzenleme eğitimi uygulamacı el kitabı* (Çev.Y. Kahya). (5-29. ss.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bilen, S., Özevin, B. ve Canakay, E.U. (2017). *Orff destekli etkinliklerle müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Blanky Voronov, R. ve Gilboa, A. (2022). The ensemble a group music therapy treatment for developing preschool children's social skills. *Public Health*, 19, 9446. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph19159446>
- Boucher, H., Gaudette Leblanc, A., Raymond, J. ve Peters, V. (2021). Musical learning as a contributing factor in the development of socio-emotional competence in children aged 4 and 5: An exploratory study in a naturalistic context. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1922-1938. <https://dx.doi.org/10.1080/03004430.2020.1862819>
- Brown, E. D. ve Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 337-346. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.002>

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cho, E. ve Han, J. Y. (2022). Small music ensemble and empathy: A replication study in a South Korean music student sample. *Psychology of Music*, 50(4), 1121–1135. <https://dx.doi.org/10.1177/03057356211031663>
- Choi, J. (2007). *5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritim eğitimi programının çocukta ritim duygusunun gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Cömert, S. ve Özbey, S. (2024). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda davranış düzenleme: Arka planda dinletilen Türk müziğinin etkisi. *EJMD*, (24), 205-225. <https://dx.doi.org/10.31722/ejmd.1283620>
- Creswell, J. W. (2017). Temel ve gelişmiş karma yöntem desenleri. M. Sözbilir (Ed.), *Karma yöntem araştırmalarına giriş* içinde (Çev.İ. H. Acar) (35-52. ss). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-8.
- Deleş, B. ve Kaytez, N. (2020). Çocuk gelişiminde müziğin yeri ve önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(10), 133-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/57514/802257>
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. (2004). Emotion related regulation sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eraslan Çapan, B. (2019). İlk çocukluk dönemi gelişim alanları ve özellikleri. N. Ş. Özabacı (Ed.), *Çocuk psikolojisi* (88-115. ss.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Eser, C. (2010). *Okulöncesi müzik eğitimi*. <http://www.esermuzik.com.tr/okul-oncesi-muzik-egitimi>
- Gerry, D., Unrau, A. ve Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398-407. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x>
- Güngör Aytaç, A. ve Kaytez, N. (2018). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Ho, L. L. K., Li, W. H. C., Cheung, A. T., Xia, W., Ho, K. Y. ve Chung, J. O. K. (2020). Low-income parents' perceptions of the importance of a musical training programme for their children: A qualitative study. *BMC Public Health*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.1186/s12889-020-09568-7>
- Ismail, M. J., Loo, F. C. ve Anuar, A. F. (2021). Learning music through rhythmic movements in Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 241-263. <https://dx.doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.10>
- Işın, D. (2008). *Okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff Yaklaşımı'nın 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kabataş, M. (2017). Çocuk gelişimi açısından müzik eğitiminin çocuğa kazanımları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 153-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/33347/371223>
- Kamacioğlu, F. (1990). Müzik eğitiminde arayışlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 123-126.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kirschner, S. ve Tomasello, M. (2009). Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 299-314. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2008.07.005>
- Kokotsaki, D. ve Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109. <https://dx.doi.org/10.1080/14613800601127577>
- Merriam, S. B. (2018). Görüşmelerin etkin yönetimi. S. Turan (Ed.). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* içinde (Çev. H. Özen ve M. Yalçın) (85-110. ss.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S.B. (2018). Dikkatli bir gözlemci olmak. S. Turan (Ed.). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* içinde (Çev. H. Özen ve M. Yalçın) (111-130. ss.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertoğlu, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların ritim (tartım) algılamalarının incelenmesi*. (Sanatta Yeterlilik Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Mertoğlu, E. (2003) Müzik ve ritim eğitimi. M. Sevinç (Ed). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (282-290. ss.). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2021). Analizde ilk adımlar. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Ed.), *Nitel veri analizi* (Çev. A. Ersoy). (50-89. ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2021). *Sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye ön raporu*. MEB. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf
- Overy, K., Norton, A. Cronin, K., Winner, E. ve Schlaug, G. (2005). Examining rhythm and melody processing in young children using fmri, *New York Academy of Sciences*, 1060(1), 210-218. <https://dx.doi.org/10.1196/annals.1360.014>
- Özal Göncü, İ. (2016). 4-6 yaş anaokulu çocuklarına uygulanan müzik eğitiminin müziksel ses ve işitsel algı gelişimlerine etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2382-2392.
- Patton, M. Q. (2014). Alan çalışması stratejileri ve gözlem yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Edt.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. F. Zayimoğlu Öztürk ve T. Öztürk) (259-332. ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pitt, J. ve Hargreaves, D. (2017). Exploring the rationale for group music activities for parents and young children: Parents' and practitioners' perspectives. *Research Studies in Music Education*, 39(2), 177-194. <https://dx.doi.org/10.1177/1321103x17706735>
- Pitt, J. ve Hargreaves, D. J. (2016). Attitudes towards and perceptions of the rationale for parent-child group music making with young children. *Music Education Research*, 19(3), 292-308. <https://dx.doi.org/10.1080/14613808.2016.1145644>

- Santrock, J. W. (2021). Sosyal duygusal gelişim. A. Güre (Ed.), *Çocuk gelişimi* (Çev.D. Sarıtaş Atalar ve Z. Çakmak) (278-312. ss.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sena Moore, K. ve Hanson-Abromeit, D. (2018). Feasibility of the musical contour regulation facilitation (MCRF) intervention for preschooler emotion regulation development: A mixed methods study. *Journal of Music Therapy*. 1-31. <https://dx.doi.org/10.1093/jmt/thy014>
- Sever, G. ve Karaman Benli, G. (2022). Erken çocukluk dönemine seslenen müzikle ilgili çocuk kitaplarının içerik, müziksel kavramlar ve görselleri açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 229-243. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261412>
- Siu, T. S. C. ve Cheung, H. (2015). Emotional experience in music fosters 18-month-olds' emotion-action understanding: A training study. *Developmental Science*, 19(6), 933-946. <https://dx.doi.org/10.1111/desc.12348>
- Southam-Gerow, M. A. (2014). Kavramsal altyapı duyguların bilimi (M. Şahin (Ed), *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme uygulayıcının rehberi* (Çev. M. Artıran) (9-28. ss.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerindeki etkisi: Afyonkarahisar örneği* (Yayımlanmış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Standley, J. M. ve Walworth, D. (2009). Effect of parent/ child group music activities on toddler development: A pilot study. *Music Therapy Perspectives*, 27(1), 11-15. <https://dx.doi.org/10.1093/mtp/27.1.11>
- Sun, M. ve Seyrek, H. (1993). *Okul öncesi eğitiminde müzik*. İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. A. Tanrıoğen (Ed), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (111-132. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tai, T. C. (2010). *The effect of violin, keyboard, and singing instruction on the spatial ability and music aptitude of young children* (Doktora tezi) University of Maryland). ProQuest.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. ve Husain, G. (2001). Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12(3), 248-251. <https://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00345>
- Uçal, E. (2003). *Okul öncesi müzik eğitiminde orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vingerhoets, A. J. J. M., Nyklíček, I. ve Denollet, J. (2008). *Emotion regulation*. Springer. <https://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-29986-0>
- Williams, K. E. ve Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*, 47(6), 800-820. <https://dx.doi.org/10.1177/0305735619861433>

- Yao, Y., Chen, X., Chen, F. ve Zhu, J. (2022). Musical training enhances categorical perception of speech in preschoolers: Training duration and musical program matter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65, 4469-4484. https://dx.doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00216
- Yaşar, M. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişim. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed), *Çocuk gelişimi okul öncesi dönemde gelişim* (74-86. ss.). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2011). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EKLER**Örnek Etkinlik**

Etkinlik Adı:Taşıtlar Gıtmıyor

Amaçlar:

- Belirtilen isme, cümleye, müziğe vücudu ile ritmik eşlik yapabilme
- Belirtilen isme, cümleye, müziğe ritim araçları ile ritmik eşlik yapabilme
- Beden ritmi ve/veya çalgı ile oluşturulan-çalınan ritmik soru cümlesine, beden ritmi ve/veya çalgı ile ritmik cevap cümlesi oluşturabilme-çalabilme
- Diyafram nefesini etkin kullanabilme
- Grup içinde kendini sözle, ritimle, drama ve yaratıcı dansla ifade edebilme
- Prososyal davranışlar gösterebilme (sıra bekleme, yardım etme, paylaşma)
- Grup etkinliklerine katılabılme
- Kurallara uyabilme
- Etkinlik içinde kolay geçiş yapabilme
- Kendine ve başkalarına güvenebilme
- Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı duyma
- Materyalleri özen göstererek kullanabilme

Materyal

- CD çalar, davul, Taşıtlar kartları, taşıtlar kolyeleri (Tır, Kamyon, Otobüs, İtfaiye).
- Kullanılacak Müzikler: “Merhaba Enstrümantal”, “Vietsub- Con chim cuckoo”, “DJ Visage - Formula One”

Etkinlik

- Merhaba Şarkısı ile çember oluşturulur
- Taşıtlar kartları incelenir ve haklarında konuşulur
- Belirtilen tekerlemeye uygun olacak şekilde çocuklarla birlikte ritmik eşlik oluşturulur
- Çocuklarla birlikte tekerlemeye uygun hareket eşliği oluşturulur. Her cümle bitiminde poz verilir.
- Görsel kartı gösterilen taşıtların ismi, hece sayısına uygun olacak şekilde alkış eşlikli seslendirilir.

- Her birinden 4 er tane olan taşıt kartları yere dizilir (Tır, Kamyon, Otobüs, İtfaiye). Çocuklar kartların karşısında oturur. Her bir kartta bulunan taşıt adının hece sayısına göre belirlenen harekete, sese sırasıyla ritmik eşlik yaparlar (Tek hece: alkış; iki hece: iki elle aynı anda göğse vur; üç heceli: iki elle aynı anda göbeğe vur; dört heceli: iki elle aynı anda bacaklara vur). Başlangıçta kart ve ses eşleşmesinin tam olarak anlaşılması için aynı kartlar yan yana dizilir ve sus anlamına gelen boşluk, parmak şaklatma olarak çalışılır. Daha sonraki tekrarlar da her bir diziliş farklı sıra takip eder. Bazı dizilimlerde herhangi bir kart çıkarılarak bir vuruşluk suslar, parmak şaklatılarak yapılır.
- Daha sonraki tekrarda çocuklara kolyeler dağıtılır ve onlardan sadece kendi kolyesi ile aynı olan kart gösterildiğinde belirlenen ses ve hareketi yapmaları, diğer kart gösterildiğinde beklemeleri istenilir (Materyallerin uzun süre kullanılabilmesi için kolyeleri dikkatli özen göstererek kullanmaları istenir).
- Hece sayısına göre ritim tutmanın sonunda çocukların ellerine, rastgele sayıda küçük parça lego dolu olan poşetler benzin olduğu söylenerek verilir. Çocuklardan taşıt olmaları istenir ve müzikle verilen mutlu, üzgün, vb. duygu yönergeleri doğrultusunda birbirlerine çarpmadan ilerlemeleri istenir (Ek 5).
- Müzik durduğunda o duygu ile çok güçlü koklar gibi derin nefes alıp önce kesik kesik vermeleri, sonra “sss” şeklinde tam nefes vermeleri istenir. Daha sonra tekrar nefes almaları, verirken de taşıtın sesini çıkarmaları ve birbirlerinden belirtilen duygu ile benzin istemeleri istenir.
- Kolyeler tekrar rastgele dağıtılarak, çocuklara, “kamyon ve otobüslerin bozulduğunu onlara tır ve itfaiyenin yardım edeceğini” söyleyerek tır ve itfaiye kolyesi takan çocuklardan, kamyon ve otobüs kolyesi takan çocukları belirlenen alana getirmeleri istenir. Güven duymayı geliştirmek için bozuk araç rolünü oynayan çocuklardan gözlerini kapamaları istenir. Salgın önlemleri kapsamında tır ve itfaiye kolyesi takan çocuklar bozulmuş araçları ip aracılığı ile belirlenen alana götürür.
- Taşıtların tamir olduğu ve hepsinin birlikte konser vereceği söylenerek çocukların davulları almaları sağlanır. Davulları, uzun süre herkes tarafından kullanılabilmesi için dikkatli, özen göstererek kullanmaları gerektiği belirtilir.



Görsel 1. Tartım