

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESKÖĞRETİM ADAYLARININ MÜZİK
YETERLİKLERİLE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Aysun TUNALI ÖZDEMİR

Bolu i 2008

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİK
ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK
YETERLİKLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ
İLKÖĞRETİM İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan:

Aysun TUNALI ÖZDEMİR

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAK

Bolu - 2008

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ ÜNE

Aysun TUNALI ÖZDEMİR'e ait "Okul Öncesi Öğretmen Adayları'nın Müzik Yeterlikleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı çalışmaya, jürimiz tarafından Okul Öncesi Öğretmenliği i Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAK

Üye : Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN

Üye : Doç. Dr. Uğur ALPAGUT

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarız.

é ./é ./2008

Akademik Unvan ve Adı Soyadı
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ailemeé

TEŞEKKÜR

Sayın Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞI araştırmaya boyunca anlayış ve rehberliğini için en derin teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda veri toplama konusunda yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Gülten UYANIK BALAT, Yrd. Doç. Dr. Elif ÇELEBKÖNCÜye ve Ark. Gör. Türker SEZER'e minnet borçluyum.

Yakınım boyunca gerek maddi gerekse manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen annem Ayşe TUNALI'ya ve babam Mahmut TUNALI'ya, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmamın sonuna kadar bana vermiş olduğu destekten, sabırdan ve anlayışından dolayı ekim Soner ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkür ederim.

2.7. Okul Öncesi Eğ itim Veren Öğ retmenlerin Müziksel Donanēmlarēé é é é é	25
2.8. Okul Öncesi Öğ retmen lisans Programēé é é é é é é é é é é .é é é	27
2.9. Okul Öncesi Öğ retmen Adaylarēna Uygulanan Müzik Eğ itimi Programlarēnēn Yeterlilik	
Derecesié	29
2.10. Okul Öncesi Eğ itim Kurumlarēnda Müzik Saatini Planlama ve Uygulama.é	30
2.11. Müzik Etkinliklerinde Yapđacak Çalāxmalaré é é é é é é é é é é é ...	30
2.11.1. Ritim Çalāxmasēé	30
2.11.1.1. Ritim Çalāxmalarēnda Uygulanabilecek BazēYöntemleré é é	33
2.11.1.2. Okul Öncesi Eğ itim Kurumlarēnda Kullanđan Ritim Araçlaré	34
2.11.2. Ses Dinleme ve Ayērt Etme Çalāxmalarēé é é é é é é é é é é	35
2.11.3. Müzikli Dramatizasyoné é é é é é é é é é é é é é é é é é	35
2.11.4. Nefes Açma ve řarkēSöyleme Çalāxmalarēé é é é é é é é é é	36
2.11.4.1. Okul Öncesi Çocuklarēnēn Ses Sēnērlarēé é é é é é é é é	37
2.11.5. YaratēēHareket ve Dansé é é é é é é é é é é é é é é é é .é	38
2.12. Okul Öncesi Eğ itimde Kullanđan Müzik Türlerié é é é é é é é é é é	39
2.12.1. Tekerleme ve Ninnileré é é é é é é é é é é é é é é é é é é	39
2.12.2. ÇalgēMüziđ ié é	40
2.12.3. Eğ itici Okul řarkēdarēé é é é é é é é é é é é é é é é é é	40
2.12.4. Halk Türkülerié é	41
2.13. Müzik Öğ retiminde Yararlanđan Yöntemleré é é é é é é é é é é	41
2.13.1.Suzuki Yöntemié é	41
2.13.2. Dalcroze Yöntemié é	42
2.13.3. Merdivenlemeli Müzik Öğ retim Yöntemié é é é é é é é é é é	43
2.13.4. Orff Yöntemié é	44
2.13.5. Renklemeli Müzik Öğ reti Yöntemié é é é é é é é é é é é	46
2.13.6. Kodaly Yöntemié é	46
2.13.7. FarklēNota Biçimlemeli Müzik Öğ retim Yöntemié é é é é é é	48
2.14. Özel Eğ itim Gerekсинimi Olan Çocuklarēn Müzik Eğ itimié é é é é é	48
2.15. Duygu Nedir?.....	49
2.16. Zekâ Nedir?.....	50

2.16.1. Zekâ Kuramları	51
2.16.1.1. Robert Stenberg'in Üç Ayaklı Zekâ Modeli	51
2.16.1.2. Thorndike'in Zekâ Modeli	52
2.16.1.3. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı	52
2.17. Duygusal Zekâ(EQ)	56
2.17.1. Duygusal Zekâ Modelleri	63
2.17.1.1. Mayer ve Salovey Modeli	63
2.17.1.2. Bar- On Duygusal Zekâ Modeli	63
2.17.1.3. Goleman Modeli	64
2.17.1.4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Duygusal Zekâ Modeli	65
2.18. Kâğıt Araklılar	69
2.18.1. Müzik Etkinliği Kâğıt Araklıları	69
2.18.2. Duygusal Zekâ Kâğıt Araklıları	74

BÖLÜM III

3.

Yöntem	79
3.1. Araklıman Modeli	79
3.2. Çalışma Grubu	79
3.3. Veri toplama Araçları	80
3.3.1. Müzik Yeterlilik Anketi	80
3.3.2. Duygusal Zeka Ölçeği	81
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	83

BÖLÜM IV

4.

Bulgular	85
4.1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular	85
4.2.1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile genel müzik bilgisi arasındaki ilişki	94

4.2.2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile ses eğitimi bilgisi arasındaki ilişki $\dots$ 94

4.2.3. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çalgı eğitimi ve çalgı bilgisi arasındaki ilişki $\dots$ 95

4.2.4. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk karkar ve çocuk karkar dağ arcı bilgisi arasındaki ilişki $\dots$ 95

4.2.5. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile müzik öğretimi bilgisi arasındaki ilişki $\dots$ 96

4.3. Öğretmen Adaylarının Müzik Bilgisi Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Temel Tanımlayıcı Özelliklerine Bağlı Olarak Değişimi $\dots$ 96

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA $\dots$ 108

5.1. Sonuçlar ve Tartışma $\dots$ 108

5.2. Öneriler $\dots$ 113

EKLER:

Ek 1. Müzik Yeterlilik Anketi

Ek 2. Duygusal Zekâ Ölçeği

ÖZGEÇMİŞİ

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ses perdeleri ve melodik kavramları anladığı ve gösteren çocukların yaşlara göre

oranları 13

Tablo 2. Melodi ve tonal kalıpları aklında tutabilen çocukların oranı 14

Tablo 3. IQ ve EQ Zekâları Karşılaştırması 62

Tablo 4. Duygusal Zekâ Modelleri 69

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Okullarına Kııkin Bulguları 85

Tablo 6. Ailelerin Müzik Kıısına Kııkin Bulgular Müzik Derslerine Kimin Girdiğine Kııkin Bulguları 86

Tablo 7. Müzik Dersi Alma Durumuna Kııkin Bulguları 86

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Müzik Derslerine Kimin Girdiğine Kııkin Bulguları 87

Tablo 9. Müzikle Kıgili Bir Kursu Katılma Durumuna Kııkin Bulguları 88

Tablo10. Katılmcıların Müzik Aleti Çalma Durumuna Kııkin Bulguları 88

Tablo 11. Katılmcıların Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Kııkin Bulguları 89

Tablo 12. Katılmcıların Öğrenim Gördüğü Sınıfına Kııkin Bulguları 90

Tablo 13. Katılmcılar Tarafından Çalınan Müzik Aletine Kııkin Bulguları 90

Tablo 14. Gelir Düzeyine Kııkin Bulguları 91

Tablo 15. Müzik Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeyine Kııkin Bulguları 93

Tablo 16. Müzik Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeyi ile Ailenin Müzikle Kıısı Arasındaki

Kııkkı 97

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Ailenin Müzikle Kıısına Bağlı Olarak Değişimi 98

Tablo 18. Katdāncdarēn Müzik Yeterliliġ i ve Duygusal Zekâ Düzeyi ile Müzik Aleti Çalma Durumu Arasāndaki Ħikkié 99

Tablo 19. Müzik Yeterliliġ i ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Müzik Aleti Çalma Durumuna Baġ lēOlarak Deġ ikimié 100

Tablo 20. Katdāncdarēn Müzik Yeterliliġ i ve Duygusal Zekâ Düzeyi ile Müzik Dersine Giren Öġ retmen Arasāndaki Ħikkié é é é é é ..é é é é é é é é é é .101

Tablo 21. Katdāncdarēn Müzik Yeterliliġ i ve Duygusal Zekâ Düzeyi ile Sēñf Arasāndaki Ħikkié é é é é é ..é é é é é é é é é é .é é é é é é é é é é 102

Tablo 22. Katdāncdarēn ÇalgēEġ itimi ve ÇalgēBilgisinin Sēñfna Baġ lēOlarak Deġ ikimié é é é é é é é é é é .é é .é é é é é é é é é é é é é é é é é é é ..102

Tablo 23. Katdāncdarēn Müzik Yeterliliġ i ve Duygusal Zekâ Düzeyi ile Gelir Arasāndaki Ħikkié 103

Tablo 24. Katdāncdarēn Genel Müzik Bilgisi, Ses Eġ itimi Bilgisi ve Çocuk ħarkdarē ve Çocuk ħarkdarēDaġ arcē ēBilgisinin Gelir Düzeylerine Baġ lēOlarak Deġ ikimié 105

Tablo 25. Katdāncdarēn Müzik Yeterliliġ i ve Duygusal Zekâ Düzeyi ile Yakantdarēn Önemli Bölümünü Geçirdikleri Bölge Arasāndaki Ħikkié é é é ..106

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Bilinen Müzik Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bulgularé é é é é é é é 92

KISALTMALAR

Bu çalışmada tablolarda yer alan simgeler ve açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Kısaltma: Açıklama

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n: Örneklem alınacak birey sayısı

p: Oluşan olayın görülme olasılığı (gerçekleşme olasılığı)

q: Oluşan olayın görülmemesi olasılığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik

değer

d: Olayın görülme olasılığına göre kabul edilen $\pm$ örneklem hatası

IQ: Bilişsel Zeka

EQ: Duygusal Zeka

DZÖ: Duygusal Zeka Ölçeği

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Kısanē doĝ duĝ u andan baklayarak müzikle tanēmasē çekitli kùltürlerle genel olarak aynē yapēda ve görevde olan ñinnioeler ve annenin (ya da aile bireylerinin) bebeĝ i/ çocuĝ u yönlendirmek için doĝ açlama olarak söylediĝ i ñtekerlemeò yapēsēndaki ezgilerdir. Bunun dēkēnda ailenin dinlediĝ i müzikler de çocuĝ un yönlendirilmesi ya da eĝ lendirilmesi için kullanēlmaktadē ya da çocuk doĝ al ortamda bu müzikleri algēdamaktadē. Araētēmalar Klasik Batē Müziĝ i(Uluslar arasē Sanat Müziĝ i) olarak bilinen müzik türünün belirli dönem eserlerinin de çocuĝ u rahatlattē ēnē ortaya çēkarmēktē. Bu eserlerin en çok bilineni ve kullanēdanē Mozartēn eserleridir(Yöre, 2004).

Tarihsel süreç içinde pek çok filozof, eĝ itimci ve devlet adamē müziĝ in eĝ itimsel iklevine inanarak bu iklevden etkin olarak yararlanma yoluna gitmiştir. Eflatun müziĝ i, bir eĝ lence aracē deĝ il, güzellik ve iyilik için eĝ itim aracē olarak kabul etmiştir. Aristo da, ñDuygularē tam olarak anlatma konusunda hiçbir kēy ritim ve karkē söyleme kadar güçlü deĝ ildir. Mademki müzik o kadar güçlü bir etkidir, kù halde müzik çocuklarēn eĝ itiminde mutlaka kullanēmalēdēò söylemi ile müziĝ in, eĝ itimdeki önemine dikkat çekmiştir.

Alman reformcu Martin Luther, ñEĝ er çocuklarēn olsaydē onlarēn yalnēz dil ve tarih deĝ il, karkē söyleme ve müzik eĝ itimi de almalarēnē isterdim. Teolojiden sonra ilk ve en büyük kerefi, memnuniyetle müziĝ e veririmò ifadeleriyle eĝ itim olgusunun içinde, müzik eĝ itiminin yerini belirlemiştir. Çek eĝ itimci Comenius da,

müziğin eğitsel değerinin farkında olan eğitimciler arasındadır. Müziğe eğitim etkinlikleri içinde yer alan Comenius, ailelere ve eğitimcilere çocuklara ninni ve karkesöylemelerini, ayrıca, çocuklarda ritim duygusunun desteklenebilmesi amacıyla ritmik parçalar seçmelerini önermiştir. “Müzik, çocuğun iç dünyasına düzenleyen önemli bir eğitim aracıdır. İnsanı yumuşatır, değerli daha faziletli ve düşünceli kılar.” diyen Comenius, müzik çalışmalarına çocuk daha bek yakında iken başlanması önermiştir. İsviçreli eğitimci Pestalozzi’ye göre ise herkes müzik eğitimi görmelidir. Montessori de, müzik eğitimi ve öğretimine büyük ilgi göstermiş ve eğitimde müzikal etkinliklerin kullanılması dikkat çekmiştir (Poyraz ve Dere, 2003, s.2’i 4).

Çocuğun eğitim anlamında bilinçli olarak müzikle tanışması üç şekilde ortaya çıkabilir: Müziğe olan yeteneği görülüp özel müzik eğitimi alması okul öncesi eğitim içerisinde müzik eğitimi alması eğitim programı içerisinde müzik eğitimi verilmesi şeklindedir (Yöre, 2004). Çocuklar genellikle ilk resmi müzik eğitimi okulöncesi öğretmenlerinden alırlar. Ancak okulöncesi öğretmenlerin müzik eğitimi konusundaki bilgilerinin yetersizliği öğretmenlerinin almış olduğu müzik eğitiminin çocuğun müziğe karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Müzik Eğitimcileri Ulusal Konferansı’nı yapmak olduğu bir yayına göre tüm okulöncesi programlara erken çocukluk müziği konusunda resmi eğitim almış öğretmenler sağlanmalıdır. Bu ön hazırlık, müzik aktivitelerinin daha geniş biçimde kullanılması için daha pozitif bir tutuma yol açacaktır. Müziğe karşı daha olumlu tutuma sahip öğretmenler de öğrencilerin müzik yeteneklerini geliştirmede daha etkili olacaklardır (Kelly, 1998, 374’i 375. Aktaran: M.Köksoy ve M. Taş, 2005).

Okul öncesini kapsayan yak gruplarında müzik çalışmaları sevindirici, eğlendirici, mutluluk verici bir araçtır. Onun mutluluğu bir yandan sağlıklı duygusal dengeyi hazırlarken diğer yandan zihni kapasitesinin açığa çıkmasına sebep olmaktadır. İşte bu temel noktadan itibaren eğitimde müziğin kullanılması kayda değer başarılar vermektedir. Baktı dil, zihin ve duygusal gelişim olmak üzere, sosyal gelişim ve kişilik gelişimine önemli katkı sağlanmaktadır (Bakır, www.ef.sakarya.edu.tr/dergi/efdergisayi8.pdf).

Müzik, halk arasındaki anlayışa göre genellikle bir eğlence aracı olarak algılanmaktadır. Oysaki müzik, duygu ve düşünceleri seslerle anlatan ya da sesleri düzen ve estetik anlayış içerisinde ifade eden bir sanattır. Müziğin bu özelliği ile sadece bir eğlence aracı olmadıysa insanın ruh, duygu ve düşünce dünyasında da yansıyan bir kavram olduğuunun anlaşılması, müziğin insanlar üzerindeki etkileri konusunda birçok bilimsel araştırmaya olanak sağlamıştır (Gençel, 2006).

Müziğin zekâ gelişimini olumlu yönde etkilediğine dair pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak Gardner zekânın tek boyutla açıklanamayacağını, zekâ değil zekâların olduğuunu belirtmiş ve Çoklu Zekâ Kuramını ileri sürmüştür. Gardnerın 1983'te ortaya attığı Çoklu Zekâ Kuramı aslında her biri birer yetenek olan 8 farklı zekâ türleri olarak adlandırılmaktadır (Karkal, 2004). Son yıllarda, Howard Gardner ile başlayan çoklu zekâ kavramına duygusal zekâ kavramı eklendi. Kikilerin duygusal zekâ açısından da zeki ya da cahil olabileceği ileri sürülmüştür (Bridge, 2004).

Duygusal zekâ kişinin, kendini ve başkalarını tanımasını, anlamasını kendine güvenmesini, kendini başkalarının yerine koyabilmesini, hoşgörü ve yenilikçi olmasını, beden dilini kontrol edebilmesini, başkalarının beden diline, yüz ifadelerine hatta ses tonlarına bile duyarlı olmasını, her durumda kendini motive edebilmesini, serinkanlı iyimser ve uyumlu bir olmasını sağlayan becerileri içermektedir (Öztekin, 2006). Kendine akılcı güvenen, kendini beğenmiş, empati yapamayan, diğerlerinin gereksinimlerini anlamayan öfkeli, kaygılı ama yüksek IQ'da kikilerin çalışma ve sosyal beceri kazanmadığı evliliklerini iyi götüremedikleri görülmüştür (Bridge, 2004).

Bu araştırmada da okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterlilikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterlilikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.3. Araştırmanın Soruları

Problem ve Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterlilikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterlilikleri ne düzeydedir?
 - a. Okul öncesi öğretmen adaylarının müziksel geçmişleri ne düzeydedir?
 - b. Okul öncesi öğretmen adayları genel müzik bilgileri açısından ne derece yeterlidir?
 - c. Okul öncesi öğretmen adayları ses eğitimi bilgileri açısından ne derece yeterlidir?
 - d. Okul öncesi öğretmen adayları çalgı eğitimi ve çalgı bilgileri açısından ne derece yeterlidir?
 - e. Okul öncesi öğretmen adayları çocuk farkındalıkları özellikleri ve çocuk farkındalığı eğitimi açısından ne derece yeterlidir?
 - f. Okul öncesi öğretmen adayları müzik öğretim yöntemleri açısından ne derece yeterlidir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile genel müzik bilgisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul öncesi öĝretmen adaylarēnēn duygusal zekâ düzeyleri ile ses eĝitim bilgileri arasēnda anlamlēbir ilikki var mēdlē?
5. Okul öncesi öĝretmen adaylarēnēn duygusal zekâ düzeyleri ile çalgēēĝ itimi ve çalgēbilgisi arasēnda anlamlēbir ilikki var mēdlē?
6. Okul öncesi öĝretmen adaylarēnēn duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk karkēarē ve karkēdaĝ arcēē ēbilgisi arasēnda anlamlēbir ilikki var mēdlē?
7. Okul öncesi öĝretmen adaylarēnēn duygusal zekâ düzeyleri ile müzik öĝretim bilgisi arasēnda anlamlēbir ilikki var mēdlē?
8. Okul öncesi öĝretmen adaylarēnēn müzik yeterlikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin temel tanēnlayāēē özelliklerine baĝlē olarak deĝikimi ne ölçüdedir?
 - a. Okul öncesi öĝretmen adaylarēnēn müzik yeterlikleri ve duygusal zekâ düzeyleri ile ailenin müzikle ilgilenme durumu arasēnda anlamlē bir ilikki var mēdlē?
 - b. Okul öncesi öĝretmen adaylarēnēn müzik yeterliĝi ve duygusal zekâ düzeyi ile müzik aleti çalma durumu arasēnda anlamlē bir ilikki var mēdlē?
 - c. Okul öncesi öĝretmen adaylarēnēn müzik yeterliĝi ve duygusal zekâ düzeyi ile müzik dersine giren öĝretmenler arasēnda anlamlē bir ilikki var mēdlē?
 - d. Okul öncesi öĝretmen adaylarēnēn müzik yeterliliĝi ve duygusal zekâ düzeyi ile öĝrenim gördükleri sēnēf arasēnda anlamlē bir ilikki var mēdlē?

- e. Okul öncesi öĝ retmen adaylarēnēn müzik yeterliĝ i ve duygusal zekâ düzeyi ile ailenin geliri arasēnda anlamēbir ilikki var mēđē?

1.4. Araktēmanēn Önemi

ñOkul öncesi öĝ retmenlerinin Müzik Yeterlikleri ile Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesiò konulu bu araktēma:

1. Okul öncesi öĝ retmen adaylarēnēn müzik yeterliklerini ortaya koymasē
2. Okul öncesi öĝ retmen adaylarēnēn müzik alanēndaki eksikliklerinin belirlemesi,
3. Okul öncesi öĝ retmen adaylarēnēn müzik yeterlikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasēndaki ilikkileri belirlemesi,
4. Okul öncesi dönemde müzik eĝ itimi, müziĝ in bireylerin gelikimine etkisi ve duygusal zekâ ile ilgili yapđacak çalēmalara katkı saĝ lamasē açēēndan önemli görülmektedir.

1.5. Araktēmanēn Sēnēlēđēklare

Bu araktēmanēn sēnēlēđēklarekaĝ āda maddeler halinde belirtilmiĝ tir:

1. Bu araktēma 4đü Likert Tipi Müzik Yeterlilik Anketi ve Duygusal Zekâ Ölçeĝ i olmak üzere iki ölçme aracē ile sēnēlandēđ mēđ ē.
2. Bu araktēmanēn çalēma grubu; 2007- 2008 öĝ retim yēđ nda seçilen 3 üniversitenin Eĝ itim Fakülteōsinde bulunan okul öncesi öĝ retmenliĝ i

lisans programına devam eden 3. ve 4. sınıfl öğrencileri ile sınıflandırılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Çalışma grubunun sorulara yönelik verdikleri cevaplarda samimi ve içten oldukları varsayılmaktadır.

1.7. Kavramsal Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime bakıldığında güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal- duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandemir ve Yılmaz, 2002)

Duygusal Zeka: Duygusal Zeka; kendi duygu ve yeteneklerini tanıma, bu duygu ve yetenekleri kabul ederek yenilerine, daha iyilerine açık olma, kendine ve ikine ait hedeflere istekle ve bakışla kilitlenme, diğerlerinin duygu, gereksinim ve problemlerini anlama, onları önemseyerek iletişim kurma, ekip çalışması için gereken iletişim, ikna etme, uzlaşma gibi yeteneklerdir (Bridge, 2004).

Öğretmen Adayı Bu çalışmada öğretmen adayları üniversitelerin eğitim fakültelerinde bulunan okul öncesi öğretmenliği programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencileri şeklinde tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE KÜLTÜREL KÜLTÜR

2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ve MÜZİK

İnsan yaşamı için vazgeçilemeyen bir öğe olan müzik, tarih boyunca toplumsal yaşamda önemli bir yer edinmiştir. Hayvan kemiklerini birbirine vurarak müzik yapan ilkel insandan, 21. yüzyıldan gelen teknoloji araçlarıyla müzik yapan insana kadar insanolu, bir şekilde müzikle iç içe olmuştur (Gürlük, 1998:13).

Bazı araştırmaların kanıtladığı gibi, ses ve müzik henüz anne karnında iken çocuğun yaşamına girmekte ve etkilemektedir. Bu etkileme annenin söylediği ninni ile baklar ve git gide çevreden, radyodan, televizyondan duyduğu; evde, okulda, sokakta duyup öğrendiği ve söylediği müzikle beslenir (Öztürk, 2004: 16).

Sanatsal faaliyetlerin bireyin eğitiminde yer alması çok önemlidir. Bireyin kendini ifade edebilmesi, farklı duygularını ortaya çıkarabilmesi bu faaliyetlerin geliştirilmesi ile olur. Bilhassa erken yaşta verilmesi gerekli olan bu eğitim sayesinde, çocukların psikomotor, bilişsel, duygusal gelişimi farklılık kazanmaktadır. Çocuk yapış gereği kendisini ifade edemediği zamanlarda, duygu ve düşüncelerini aktarmak için davranışlar geliştirir. Mutluluğunu, kederini sessizliğini farklı duygu yoğunluklarına aktaracak oyunlar seçer. Hayallerini oynadığı oyunlarda, yaptıkları resimlerde, dinlediği müzikte bulur.

Erken çocukluk dönemi, çocuğun içinde yaşadığı dünya hakkında öncelikle büyüleyici bir süreç olan oyun yoluyla bilgiler edindiği dönemdir. Çok küçük yaştaki çocuklar için oyun içeriği, genellikle çevrelerindeki nesneler ve maruz kaldıkları deneyimlerdir. Müzik ortamı yeterince zengin ise çocuk, yeni müzik unsurlarına

daha çok ve daha zengin bir şekilde devamlı olarak maruz kalacak ve oyun içinde bu unsurlar deneyecek ve tanıyacaktır.

Her çocuk, doğuştan anadilini konuşma ve anlamayı öğrenme potansiyeline sahip olduğu gibi, kendi kültürünün müziğini anlama ve icra etmeyi öğrenme potansiyeline de sahiptir. Çocuk, kendi kültürüne ait müzik için zihninde bir temsil oluşturmuk ise, içsel gerçeklik (sessel imgelem) dâhaki performansın daha doğru olmasını sağlayacaktır. Birinci sınıfa baklayana kadar birçok çocuk kendi kültürüne ait müziği doğru bir şekilde çalma ve söyleme becerisini geliştirirken, yine birçok çocukta ise bu gelişim görülmemektedir (Levinowitz, L M, 1998).

Okul öncesi yaş grubu çocukların gelişiminde bilhassa müziğin, önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Bu yaşta kullanılacak en etkin eğitimin müzik eğitimi olduğu ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda, çocuğun müzik aracılığıyla kendini ifade edebilmeyi öğrendiği gibi, kelimelerin de olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir (Malkoç, 2006).

Okul öncesi dönem, insan yaşamında en hızlı ve en duyarlı geçirilen dönem olarak ifade edilebilir, buna bağlı olarak kuşkusuz doğumdan sonra yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin, bireyin yaşam süreci bakımından üzerinde önemli etkileri vardır. Okul öncesi dönem olarak ifade edilen 0-6 yaş dönemi, bireyin öğrenmesinin en yoğun olduğu, alışkanlıklarının ve yeteneklerinin en hızlı şekilde geliştiği ve biçimlendiği dönemdir. Bireyin yaşamında bu denli önemli yere sahip olan okul öncesi dönemin bireyin çok yönlü gelişimi açısından en iyi biçimde değerlendirilmesi ancak nitelikli bir okul öncesi eğitimle mümkün olabilir. (Temiz, 2006)

Okul öncesinde verilecek zengin bir müzik eğitimi, çocukların karşılaşacakları sorunların ve olayların nedenini anlamada kolaylık sağlar. Müzik, sanat eğitiminin temel öğelerinden biri olup zihinsel süreçlerin de bir ifadesidir. Müzik çalışmalarıyla, doğa ve doğa olayları sosyal yaşamın kuralları kültürel değerler ve değer yargılarına öğretmek de olanaklıdır. Ayrıca renk, sayı biçim,

zaman ve mekân kavramları ile kavratılmasında da müzik etkili bir araçtır. Okulöncesinde yapılacak müzik eğitimi, çocuğa yakınlık algılama, yorumlama, yaratıcılık ve düşünme sistemini geliştirme ve eğitime konusunda yardımcı olmaktadır (Akkak, 1991:11,12.).

Eflatun ise müziğin eğitimde önemli bir araç olduğunu konusunu bu sözleriyle vurguluyor. "Hiçbir şey insanın içine ritim ve müzik kadar işlemez. Müzik eğitimi gereği gibi yapıldığında insanı yüceltir, özünü güzelleştirir. Kötü yapıldığında da, bunun tersi olur... Müziğin insanı götüreceği yer, güzellik sevgisidir." (Plato, 1971: 89-93 Aktaran:Uslu, 2007)

Okul öncesi eğitimde müziğin yer alma nedenleri bu şekilde özetlenebilir (Dikici Şenatmaç, 2005: 16-17):(Atak, 2006: 24):

1. Müzik çeşitli kültürlerle tanışmayı sağlar. Çocuklar çeşitli kültürlerin farkını ve dansları ile eğlenmekten hoşlanırlar.
2. Müzik aracılığıyla çocuklar eğlence, yaratıcı ifade ve duygusal tepkilerde deneyim kazanırlar.
3. Müzik; duyguları, düşüncelerin ve olayları ifade edilmesi, serbest bırakılması için kabul gören yollardan biridir. Müzik stresin azalmasını sağlar.
4. Müzik özsaygının gelişimini sağlar. İstenilen duygu ve olayları gelişimini, istenilmeyen duygu ve olayları ise çözümlenmesini sağlar.
5. Müzik çocukları sakinleştirebilir. Dinlenme ortamları yaratır, incinen ve problem yaratan duyguları yatıştırır.
6. Müzik tedavi edicidir ve bunun sonucu olarak çocuğun benlik değerini artırabilir. (Farklılarda çocukların isimleri geçebilir. Çocuklar kendi istedikleri gibi müziği yorumlayabilir, yeni sözler, melodiler ve hareketler üretebilirler.)
7. Çocukların dinleme becerisi, dikkat süresi, işitsel ayırt etme ve hafıza gelişimi müzik ile desteklenebilir (Bir olayı anlatan farkı veya yönergelerin takip edilmesini sağlamak için iyi bir konsantrasyon ve dikkat için mükemmel bir fırsattır).

8. Doğ ru şekilde dili kullanarak karkē söyleme müzik aracđđ ıyla dil ve kavramlarē geliktirebilir. Yeni karkēlar; yeni kelimeler, kavramlar ve bilişsel beceriler anlamēna gelmektedir. Müzik zihni uyandēē ve çocuğ un üreticiliğ ini arttēē.

9. Araktēmalar, beden ve zihinde müziğ in fiziksel ve psikolojik avantajlarēē desteklemektedir.

10. Ritim ve müziğ in kafiyesi, bilginin hatēlanmasēē kolaylaştēē.

2.2. Okul Öncesi Dönemde Müzikal Becerilerin Gelişimi

Çocukta müzik yeteneğ i doğ uktan itibaren farklı reaksiyonlarla kendini ifade eder, anne karnēda iken annesinin kendisiyle konukmasēna ve dinlettii i müziklere tepki verir. Bebeklik döneminde bilindik ezgilere karkē huzurlu, yüksek seslere karkē ise ürpermelerle karkēē verir. 1 yak dönemine doğ ru vücut dilli ile katkıda bulunarak mēēdanmalar gerçekleştirir.

1i 3 yak arasē diliminde algēamalarē artēēka kavrama yetenekleri de gelişir. Anne ile baklayan tanēēk insanlara karkē bağ ēnlēēklarē onlarēn dil gelişimine etkili olur. Ailenin dinlettii i müziğe karkē dil gelişimi, yine müziğ in türüne, ritmik ifadesine göre hareketliliğ i, vücut dillini kullanmalarēna sebep olur.

2 yak döneminde müzik dinletildiğ inde davranēlarda farklıēklar gözlemlenir. Bulunduklarē yerde saklama, sağ a sola dönme ve sevdikleri müziğ i ayēē etme özeliğ i gelişir. Kendince karkēlara daha belirgin eklik etme, taklit etme yeteneğ inin geliktiğ i görülür. Psikomotor yeteneklerin belirgin olarak geliktiğ i bu dönemde sosyalleşme gelişir, sorgulama dönemi baklar.

3 yak döneminde kas gelişiminde belirginlik iyice artar, algēama daha iyidir. Kikilik gelişiminin gelişmeye bakladē ē bu dönemde, öğ renilen kavramlara yenilerini ekleme, detaylarē inceleme bariz görülür.

3i 6 yak arasēnda ise çocuklar karkēēē bir biçimde meraklēēlar. Bu dönem içinde her tip dilli öğ renip geliktirirler. Bu yaklarda algēamalar davranēta ayrēē ve değ işik düşünce biçimleri çabuk olur. Gelecekteki gelişmeleri sağ lamak için zihinsel

süreçleri oluşturmada temel öğe sayđan hafēza yeterli değildir. Yeni ikaretleri ve anlamlarē çabuk öğrenen 3 yakēndaki küçük çocuklar dil ile ilgili olan her keyle ilgilidirler. Küçük çocuğun düşünmesinin gelişmesi dillerin asimilasyonu ve bulunduğu faaliyetlerle yakēndan alakalıdır. EĞer müzik eğitimi (enstrümantal) bir oyun (öykü, boyama, çizim, hareket) gibi yapılsa bir insanēn genel eğitiminde kullanılan temel bir metot niteliği takār. Bu süreç içerisinde duygusal hayat, istekler, ilgi değiik yönleri kanallize etme davranāk ve benzeri de aynē zamanda gelişebilir. Müzik eğitimi ile zihinsel yetenekler içerisinde olan genelleştirme, özetleme, sonuca varma, sentezleme, basitleştirme, motive etme, tekrarlama kazandēđabilir (Popescu, Oktevia; 2002, s. 182, Aktaran: Malkoç,2006).

Arařmalar, bebeğin bir süngere benzediğini gösterir. Etraflarēnda gördükleri ve duyduklarē her türlü uyarēcēye beyinlerine kayā ederler. Raimond, bir bebeği bir tür ñkayā cihazē olarak görür. Her key kayā edilir ancak yēlar geçtikten sonra bu kayā edilenler kullanēđ. Doğumdan üç ay önce, bebeğinize müzik dinlettirdiğinizde, onun anne karnēnda daha aktif hareket ettiğini hissedebilirsiniz. Örneğin, karēn sertliğini giderebilir. Raimond, hayattēn sonraki döneminde aynē müziğin bebek üzerinde bir tür sakinleştirici etkisi olacaĖēē söyler. Neden? Çünkü bebeğin doğumdan sonra aynē armonileri dinlemesi, bilinç altēnda anne karnēnē güvenliğini çağ rēēacaktē. Üç aylık bebeğin gözlerinde, müzik çaldēēanda beliren āēēēē fark edebilirsiniz. Üçüncü aydan sonra bebek bakēē çevirmeye kollarēē hareket ettirmeye ve oturmak için çaba göstermeye başlayacaktē. Kendisi için bestelenmiik müzikleri dinlediği zaman aĖlamayē kesecek, rahatlayacak belki de uykuya dalacaktē. Bebek müziği; anne, baba ve ailenin bütün diğer fertleri için hok bir çocuk ortamēyaratē (Lap, 2003 s:5).

Hargreaves, yaklara göre çocuğun müzik gelişiminin temel aamalarēēē kıkilinde sēalamēēē:

0-1 Yak: Seslere karkētepki verirler.

1-2 Yak: Kendilerinden müzik üretirler.

3-4 Yak: Duyduklarēkarkēārēn sözlerini tekrar etmeye çalēēlar.

4-5 Yak: karkēardaki ton farklarēēāyēt edebilir, basit ritimleri tekrarlayabilir.

5-6 Yak: Sert yumukak ayrānē yapabilir. Kolay ton ve ritim yapālarānda ābenzerō ve āfarklēō ayrānē yapabilir.

6-7 Yak: Tonal bir müziĭ i tonal olmayandan ayāabilir ve tercihini tonal olandan yana yapabilir (Hargreaves,1986, s. 61.Aktaran: Mertoĭ lu, 2002).

- Kulak anne karnāda geliken ilk duyu organēdē.
- Duyma sistemi doĭ umdan üç veya dört ay önce fonksiyonel hale gelir.
- 28 hafta ile 30 hafta sonrasēnda fetüs, dēarēdan gelen seslere kalp atālarāndaki dēĭ ikiliklerle veya davranēlarēyla yanā verir.
- Doĭ umdan önce belirli seslere akına olmak özel bir hassasiyet yaratabilir ve doĭ umdan sonra o seslere karkē bir tercih olukabilir.
- Kısan fetüsü bu nedenlerden dolayıē doĭ umdan önce doĭ um sonrasē davranēlarē etkileyebilecek seviyede öĭ renmeye müsaittir (Campbell, 2002.s:20. Aktaran: Karkal, 2004).

3 yak çocuklarānē %50ōsi taklit ederek karkē söyleme yeteneĭ ine sahiptirler; ayrēca tam bir karkēdaki ses dēĭ ikimlerinin ve ritimlerinin neredeyse tamamānē doĭ ru olarak verebilir, sözlerini tam olarak söyleyebilirler. Başka bir araktēma, test edilen 3 yak çocuklarānēn %43 ünün ses aralēklarē kavramānē %36sēnē ise melodik çerçeve kavramānē anlayabildiklerini ortaya koymuĭtur. 4 ve 5 yaklarānda bu kavramlarānē anladēabilme oranānda Tablo 1ōde görüldüĭ ü gibi bir artēk gözlenmektedir.

Tablo 1. Ses perdeleri ve melodik kavramlarē anladē ānē gösteren çocuklarān yaklara göre oranlarē

	3 yak	4-5 yak
Ses perdesi	%43	%82
Melodik çerçeve	%36	%56
Aralēk boyutu	%0	%55

Kavramlarē anlamadaki gelişimlerine rağmen, sözler olmadan sadece enstrümanla çalēndēğē ānda, dört yak çocuklarēndan sadece %40ē önceden bildikleri bir karkēyē tanēyabilmiklerdir. Bu oran 5 yak çocuklarēnda %75ē çēkmē, ancak test edilen 5 yak çocuklarēndan sadece dōrtte biri bildikleri bir karkē farklı sözlerle sunulduğunda o karkēyē tanēyamamēlardē. Pflederer de (1964) ĩmelodiyi akēda tutmaō (melodiyi değ ikiliklerden etkilenmeden sürekli olarak algēdayabilme) üzerine bir çalēma yapmē ve özellikle de bunun mūzikal dūğünmenin geliştirilmesine olan etkisini arařtmēktē. Pfledererē göre ĩçocuk anlēk algēdamalarēnē kullanmak üzere sēnēlandēddēğē ē süreç, ikitsel dūnyasēnē ortaya koymak için geliřtirmekte olduğ u yapēsal çerçeve de sēnēlandēdmē olacaktır.ō 5ĩ 8 yak arasē çocuklarēn melodileri algēlama yeteneğ i üzerine çalēan Pfledererēn arařtırma bulgularē Tablo 2ōde gösterilmektedir:

Tablo.2 Melodi ve tonal kalēplarēaklēnda tutabilen çocuklarēn oranē

	5 yak	8 yak
Tonal kalēplar traspoze edildiğ inde melodi hatēlandē	%63	%76
Süre değ iştirildiğ inde melodi hatēlandē	%50	%94
Eklik armonisi ve eklik ritmi değ iştirildiğ inde melodi hatēlandē	%50	%56

Ayrēca Pflederer, birçok durumda doğ ru çōzömlere çocuklarēn el çērpma, ayak vurma, sayma gibi etkinliklerinin eklenmesiyle ulaēddēğ ēnē belirtmē ve çocuklarēn mūzik yaratēn sürecinde etkin olarak yer almasēnēn önemini vurgulamēktē.(Deborah Pratt , www.muzikegitimcileri.net)

2.3. Mūziğ in Çocuğ un Gelişimine Etkileri

Müziğin çocuk yaşamındaki yeri ve önemi, çocuğun kendini seslerle ifade etme, özgün ve güzel olan seslerle arayış bulması ile baklar. Anlama ve anlatma gereksinimini karşılayan yan sıra yaşamın değişik dönemlerinde müziğin çok yönlü işlevleri, çocuğun yaşamının bir parçası olmaktadır (Uçan, 2001, s.5).

2.3.1. Bedensel ve Psiko-Motor Gelişimine Etkisi

Seslerin doğumundan itibaren çocuğu devinimlere yönlendirdiği bilinmektedir. Karındaki soluk belirteçlerine göre nefes alma, solunum kontrolünü ve akciğer gelişimini sağlayabileceği gibi; çalgılarla çalışma, hem büyük ve küçük kasların gelişimini hem psiko-motor gelişimini olumlu etkiler. Bu etkinliklerin grup içinde sürmesi gelişimi hem hızlandırır hem de iletişim becerilerine yeni bir pencere açar (Eskiözlü, 2003). Ayrıca, enstrümanları kullanarak el- göz koordinasyonunu sağlayabilme; aynı anda iki elini birlikte koordinasyonunu sağlayabilme (örneğin davula aynı anda iki eldeki sopalarla vurabilme); müzik eklinde vücudu koordineli bir şekilde kullanabilme ve hareket becerisi kazanabilme (baş, omuzlar, kollar, bel, kalça, bacaklar ve vücudun tüm kısımlarının hareketini geliştirebilme); müziğin ritmine uygun hareketler üretebilme gibi motor gelişim ile ilgili amaçlara da ulaşılır (Bal ve Artan, 1995).

2.3.2. Dil Gelişimine Etkisi

Çocuklar küçük yaşlarda henüz kelime dağarcıkları çok genişlemediğinden ve bazı kelimelerde telaffuz zorluğu çektiklerinden duygu ve düşüncelerini tam ifade edemeyebilirler. Dili sağlamadan en iyi ve doğru şekilde geliştiren çalışma müziktir. Müzik sayesinde çocuğun sesini doğru şekilde kullanabilmesi, kelimeleri doğru telaffuz edebilmesi ve doğru vurgulayabilmesi, yeni sözcükler kazanması daha kolay olmaktadır. Sözlü müzikler çocukların her zaman ilgisini daha fazla çekmektedir. Eğitici ve öğretici karıkar, saymacalar, tekerlemeler, ezgilendirilmiş atasözleri dilin gelişimine katkı sağlamak için müzik eşliğinde kullanılan malzemelerdir. Çocuk

bunlarē söylerken hem zevk alacak hem de doĝ ru ve kalēcē konukma becerilerini kazanarak dil gelikimine katkıda bulunacaktır (Özal Göncü, 2002. s:10.).

Müzik, ister dilden önce, ister sonra doĝ muk olsun, dil ve müziĝ in ortak paydalarēne hiçbir anlayā ve teori görmezden gelmiyor. Gerçek dil öĝ reniminin dilin kendine has müziĝ inin tanēnmasēna baĝ lē olarak geliştii, dil bilimcilerin birleştii bir konu. Çocuk önce dilinin müziĝ ini (yani seslerdeki anlam hiyerarkisini) sonra sözcükleri öĝ renmektedir. Öĝ rendii bu dilde dükünebilmekte ve edebiyat dediĝ imiz keyi yaratabilmektedir ki bu derece hâkimiyet gösterilebilen dile anadil denmektedir. Müziĝ in baklē bakēna bir sanat olarak kendini göstermesi, konukma dilinin arkasēnda ayrē bir iletişim imkânē olarak sessizce var olan müziĝ imsi yapēnēn geliştirilmesiyle ortaya çēkmaktadır. Müziĝ imsi olarak tarif ettiĝ imiz bu yapē ana dilde olduĝ u gibi bir takēn karakteristik özellikler takēnaktadır ki milli adēne ona yakētēabiliriz. Buradan hareketle çocuĝ un anadilini, diliyle aynē temel özellikler üzerine kurulmuş bulunan milli müziĝ i ile birlikte öncelikli olarak öĝ renmesi, onu sosyal ve kültürel bakēndan daha dengeli ve saĝ lēklē bir birey yapacaktır. Beynin konukma bölgelerinin geliştii yarēnkürenin karkāē olan yarēnkürede müzik yeteneĝ inin geliştii göz önünde alēnēsa, müzik eĝ itiminin fizyolojik olarak da dil gelikimini dengelediĝ ini söyleyebiliriz. Çocuĝ un yakēna ve gelikimine göre sunulacak müzik, takēdē ē sözcük daĝ arē bakēnēndan dil gelikimine öncelikli katkı sağlayacaktır. Yakēnēn getirdii beceriler doĝ rultusunda, karkāarē ezberleme yoluyla anlamēne henüz bilmesi de pek çok yeni sözcükle tanēnmē olacak, bunlarē zamanla tanēyarak anlamlandırılacaktır. Bu anlamlandırılmaya, karkādaki ifade kalēplarē ve bizatihi müziĝ in kendisi yardēmcē olacaktır. Sözcüklerin karkēnēn ezgisi ve ritmine uygun olarak söylenmesine çalēdmasē dil, aĝ ēz, dudak kaslarēnē hakimiyetini arttēmasē yanēnda topluca ses organlarēne çalētēracaĝ ēndan telaffuzu daha düzgün hale getirecektir. Yine müzik çalēmalarēna baĝ lē olarak konukma temposunun daha kontrol edilebilir duruma geldiĝ ini, doĝ ru ses çēkarma yöntemine alētēdēsa; yorulmadan, anladē ve saĝ lēklē bir konukma tonuna ulaşabileceĝ ini de eklemeliyiz. Müziĝ in hafēzayē destekleyen yönü göz önüne alēndē ēnda, güzel çocuk kiirleriyle bestelenmiş karkāar, hem dil zevki bakēnēndan, hem de güzel ifadelendirilmiş söz kalēplarēne karkē yoluyla hatēlatma bakēnēndan dil gelikimine katkı sağlayacaktır. Diĝ er yandan milli müzik

yoluyla öğrenecekleri sözcük dağarcığı kültürel süreklilik bakımından anlam dünyalarını zenginleştirecektir (Baker, 2004).

2.3.3. Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi

Duygu ve düşüncelerini hem sözlerle hem de seslerle ifade etmek çocuklar için çok daha kolay ve eğlenceli bir yoldur. Bu da farklı yoluyla olur. Bazen çocuklar içine kapanıktır ve duygularını açıkça ifade edemezler. Müzik çocukların kişilik gelişimine ve duygusal gelişimine çok olumlu etkiler yapar (Göncü, 2002).

Her çocuğun, özellikle kendisini en iyi ifade edebileceği müziksel etkinlik türünde grupta çalışması kuşkusuz onun sosyalleşmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Örneğin, grupta söyleme, sesini kullanmayı ve denetlemeyi keşfedeceği, uyum becerisini geliştireceği, ikbirliğine dair disiplin kazanacağı türden bir etkinlikken; bireysel çalgı çalması enerjini olumlu yönlendirebileceği, kişisel doyum sağlayabileceği ve ritim-melodi duygusunu geliştirebileceği türden bir etkinliktir (Eskioğlu, 2003).

Müzik öğrenimi ve sosyal gelişim arasındaki bağıntı üzerinde çalışan birçok araştırmacı özel toplulukları denek olarak kullanmış, yapılan sosyal gelişim incelemelerinin çok azı normal topluluklar üzerinde yapılmıştır. Forrai (1997), birçok müzik türüne maruz kalan altı aylık çocuklar ile, aynı yaşı olup çok az sayıda farkı veya müziğe maruz kalan çocukları üç yaşına kadar incelediği üç yıllık bir boyamasına çalışma yürütmüştür. Müziğe daha çok maruz kalan grubun, sosyal ilişkilerin bakılması da dahil olmak üzere birbiriyle bağıntı birtakım değişimlerde diğer gruptan daha ileri düzeye ulaşmıştır. Hood (1973) günlük müzik eğitiminin müzikle ilgisi olmayan kişisel faaliyetler ve okul faaliyetleri üzerindeki etkisini incelemek ve her gün müzik eğitimi alan öğrencilerin devamsızlık oranlarını kontrol grubundaki diğer öğrencilere karşılaştırmakla oldukça düşük olduğunu sonucuna varmıştır. (J.Teachout, ?)

Müzik, çocuğun sosyal gelişimini de olumlu etkiler. Olumlu olabilmesi için bütün çocukların ayni tür müzik etkinliğinde bulunması istenmemelidir. Bazı çocuklar karkı söylemeyi ya da çalgı çalmayı, bazıları ise müzikli oyunlarda rol almayı sevebilir. Bir çocuğu ilgi duymadığı i istemediği ya da bakmadı olmadı bir müzik etkinliğini yapmaya zorlamak olumsuz sonuçlara yol açar çocuğu müzikten soğutabilir.

Çocuğu en çok ilgi duyduğu yönüyle müzikle uğraşması sağlanmalıdır. Özellikle kendine güven duygusunu kazandırmak için çocuklara görevler verilerek onların yaptıkları önemsenmeli ve çocuklar cesaretlenmelidir. Örneğin; içe dönük bir öğrenciye toplu çalışmalarda bireysel rol verilerek onun daha sosyal bir çocuk haline gelmesi özendirilebilir.

Sınıf içinde yapılan müzik çalışmaları koro konserleri halinde sergileyerek çocuklarda ekip ruhunu oluşturma ve paylaşmanın sevgi yakatmalıdır (Arslan, 2003. s: 293).

2.3.4. Bilişsel Gelişime Etkisi

Müzik eğitimi ile vücudunun farkına varabilme; vücut kısımlarını tanıyabilme; çevreyi, diğer insanların duyguları ve dış olaylarını tanıyabilme; renk, sayı, yüksek- alçak gibi kavramları kazanabilme; karkı yolunu ile yiyecekler, yiyecekler, mevsimler, hayvanlar, trafik, bir günlük yaşam ve daha pek çok konuyu algılayabilme gibi birçok amaca ulaşır (Bal ve Arslan, 1995).

Müzik eğitimi ve akademik başarı konulu araştırmalara baktığımızda; 1999'da College- Bound Seniors Ulusal Raporundaki bir araştırma dikkat çekmektedir. Raporda, müzik eğitimi alan öğrencilerin matematikte ve edebiyatta müzik eğitimi almayanlara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca 1998 yılında ABD'de, millî eğitimin yaptığı geniş bir araştırmanın sonuçlarında müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarı ödülleri, müzik eğitimi almayanlara göre daha fazla aldıkları kanımlanmıştır.

Shoew, Rouscher, Levine, Wight, Dennis ve Newcomb tarafēndan 1997 yēēnda mūzīj in beyin gelikimini nasē etkilediē i mūzik ve zekā arasēndaki ilikkiyi araktēran bir diēer araktēma da mūzik eē itiminin, çocuklarē soyut muhakeme yeteneklerini, matematik oēreniminin gerektirdiē i, yetenekleri arttēdēē ēē göstermiētir. Bu araktēmada da gūnlük karkē söyleme dersleri ve haftalēk piyano eē itimi alan okul öncesi çocuklar incelenmiē, seēilen kontrol grubuna hiēbir özel eē itim verilmemiētir. Būtin çocuklar standart zekā testlerinin bir alt testi kullanēarak test edilmiētir. 4 ay sonra, testlerde mūzik grubunun, kontrol grubuna gōre daha ūstūn bir bakarē gösterdiē i gōrūlmūētir. Mūzik eē itiminin baēlamasēndan sekiz ay sonra ise gelikme daha da būyūmūētir. Sonuēlardaki yūyüksek derecedeki özel gelikmenin sadece daha fazla dikkatten ve deney grubunun ön yakantēlarēndan kaynaklanmadē ē özellikle mūzikal deneyimlerden kaynaklandē ē saptanmēētir.

Biliksel becerilerin bir diēer boyutu olan yaratēēē ve oērenme ūzerindeki bir araktēmada Mphanty ve Hejmadi, 5i6 yaklarēndaki çocuklarē vūcutlarēndaki bōlūmlerin adlarēē oērenmesi iēin ēekitli oēretim metotlarēē incelemiē, resim yapēēē ve tamamlanmasēē iēeren "Torrence Test of Creativity" ile ēekitli olēūmler yapmēēlardē. Bu araktēmada dōrt tane seēilmik grup vardē. 1. Grup vūcudun parēalarēē oērenilmesinde sōzlū oērenim metodunu kullanmēē, 2. Gruba da mūzik ve dansē kullanarak vūcudun parēalarē oēretilmeye ēalēēmēētir. 20 gūnlük eē itim sonrasē būtin deney gruplarēēē, kontrol grubuna gōre daha yūyüksek skorlar gōsterdikleri gōrūlmūētir (ēendurur ve A. Barē, 2002).

2.3.5. Mūzīj in Çocuklar Ūzerinde Yaratēēē Diēer Etkiler:

➤ Rahatlama

Artan bir kēilde mūzikle tedavi, tēbbē geleneksel biēimlerine bir ek olarak daha fazla kullanēılmaktadē. Araktēmacēlar, kimi mūzik tūrlerinin, kalp atēlarēē ve kan basēncēē dūkūrmek suretiyle rahatlamaya yardēncē olduēunu kabul etmektedirler.

➤ **Sab̄r ve Azim**

Bir m̄zik aleti almayē öĴrenmek için, çocuklar, daha zorlu durumlarla baka çekmek zorunda olduklarē sonraki hayatlarēnda onlara yardēmcē olacak sab̄r ve azmi geliĴtirmek zorundadēlar.

➤ **Kendine Ḡven**

Bir aleti öĴrenip onu çalma iki, bir öĴretmenin tekviki ve gururlu ana babanēn cakkusu, bir gurur ve ḡven duygusunu ocuĴa saĴlar. Dahasē kendini ifade eden ve yaratēdēĴa sahip olan çocuklar, hayatlarēnē ileriki dōnemlerinde iletikim konusunda daha iyi durumda olurlar (Bruce, 2000).

➤ **YaratēdēĴ GeliĴimi**

Çocuklar, bir enstr̄manē farklı Ĵekillerde almayē deneyerek, sözcükleri Ĵarkēya dōn̄kt̄rerek ve v̄cutlarēnē farklı Ĵekillerde hareket ettirerek, sahip olduklarē doĴal yaratēdēĴ özelliklerini koruyup geliĴtirebilirler. Aynē zamanda, bir gōrevi yerine yetirmek için birden fazla ñdoĴ ruò yol olduĴunu ve kendi fikirlerinin önem takēdēĴēnē öĴrenirler. ñBunlarla ne yapēabilirò sorusunu d̄k̄nerek bir yanē bulmak, mantēk ve muhakeme açēēndan temel problem çözme biçimidir. Çocuklar, ebeveynleriyle ya da b̄ȳkanne ve b̄ȳkbabalarēyla m̄zikle ilgili oyunlar oynadēĴa, m̄ziĴi yalnēzca birkaç insanēn yapē diĴerlerinin satēn alacaĴē bir Ĵey olarak deĴil, kendilerinin de yapabilecekleri bir Ĵey olduĴunu gör̄rl̄r (Kaczmarczyk, 2002).

➤ **Dikkat GeliĴimi**

ocuk Ĵarkēsōylerken, Ĵarkēya uygun olarak dans ederken, serbestçe hareket ederken, el i ayak, tef, tahta sopalar, metalofon v.b. ile eklik ederken, ekliĴe uygun olarak ȳr̄rken, sērarken ve benzeri davranēd̄larē yaparken, dikkati de geliĴir. Bu konu ile ilgili olarak sōȳletilen Ĵarkēd̄arēn sōzleri de dikkat geliĴtirici olmalēdē.

➤ Kavram Gelişimi

Okul öncesi eğitimde öğretim programlarında belirlenen sayı, renk, büyük ve küçük, ters ve yüz, ön ve arka, sağ ve sol, ileri ve geri, düz ve eğri gibi kavramları vermek, geliştirmek için de müzikten yararlanabiliriz.

Müziğin etkili araçlarından olan karkar, müzikli oyunlar, çalgılar yardımıyla çocuğa verilmek istenen kavramlar kolayca verilebilir.

➤ Müzik Zevki (beğenisi) Geliştirme

Sürekli olarak iyiyi, güzeli, doğruyu duyup söyleyen çocuğun müzik zevki, doğal olarak gelişir. Müzik zevkinin gelişmesini:

- ✓ Okula gelme- gidiş, toplanma- temizlik, kahvaltı- yemek, uyku- dinlenme gibi rutin etkinliklerde okul öncesi çocuğa uluslararası standartlara uygun müzikleri sürekli olarak hafif sesle (hafifçe duyulacak biçimde) dinleterek,
- ✓ Çocuğa uygun ve düzeyli karkar söyleterek sağlayabiliriz (Dinçer, 2000. s:7-8.).

2.4. Öğrenme İlkeleri Ve Müzik

Müzik eğitime yardımcı olan pek çok ilke söz edilebilir. Bu ilkeler çocuğun nasıl büyüyeceğini ve nasıl öğreneceğini dayandırmaktadır. Müzik etkinliklerinin organize edilmesinde bu ilkeler yardımcı olurlar. Öğrenme bireyin davranışlarını değiştiren bir süreçtir. Bu süreçte birey amaçlarını anlamını ve değerini anlar. Çocuğun müzik etkinliklerine katılmayla davranışlarında değişiklik neden olan ilkeler şu şekilde sıralanabilir;

➤ Hazırlık ve Olgunlaşma:

Çocuklar olgunluk aşamasında en iyi öğrenmeye eğilimlidirler. Müzikte her ne öğretilcekse öğrenen bireyin zihinsel, fiziksel ve sosyal kapasitesiyle beraber

öğretilmelidir. Çocuklar yeni bir şey öğrenmek için zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan hazır olmalıdırlar.

➤ Güvende ve Rahat Hissetme:

Öğrenme, çocuk kendini güvende hissettiğinde ve rahat olduğu anda faydalıdır. Sıcaklık, beslenme, çalışmasıyla dinlenmesi arasındaki uygun aralıklar çocukları fiziksel açıdan güvende ve iyi hissettiren noktalardır. Müzik öğretmenin amacı çocuğun sosyal çevresi içinde kendini güvende hissetmesini sağlamak

➤ Bireysel Farklılıkların Ortaya Konulması

Çocuğun öğrenmesinde en iyi verim, bireysel farklılıkların ortaya konulmasıyla sağlanır. Çünkü her çocuğun birikimleri ve öğrenme düzeyi birbirinden farklıdır.

➤ Motivasyon:

Çocuklar iyi motive edildiklerinde en iyi öğrenirler.

➤ Çevre:

Zengin ve uyumlu bir çevrede çocuklar daha iyi öğrenme eğilimindedirler. Çevreye ait en önemli etken öğretmendir. Eğer öğretmen müzikal açıdan duyarlı iyi eğitimli, kendi bilgisini, sevgisini aktarabilen bir öğretmen değilse, sözü edilen çevrenin bir anlamı olmaz.

➤ Problem Çözümü:

Çocuklar neyi başarmaya çalıştıklarını anlılarsa ve amaçlarıyla müzik etkinliklerindeki ilişkiyi kavrlarsa en iyi şekilde öğrenirler.

➤ Bütün- Parça- Bütün:

Çocuklar tek tek parçaları bütünle ilişkisini anladıkları zaman en iyi öğrenirler. Ör: önce ilk kez duyuyorsa ve daha sonra çalışılan bölümün önceki bütün ile ilişkisini anlayabiliyorsa, önceki bir bölümünün geliştirilmesi gerektiğini anlayabilir. Bu, sentez-analiz- sentez olarak da ifade edilebilir.

➤ Süreklilik:

Öğrenme, günden güne, akamadan akamaya, etkinlikten etkinliğe, süreklilik olduğu zaman gerçekleşir.

➤ Değerlendirme:

Öğrenme, öğrencinin performansē değerlendirildiğinde yararlıdır. Öğrenci amaçlarına ne kadar yaklaştıēnē bilirse o zaman öğrenmeyi anlar ve öğrenmeyi daha fazla ister (Çilden, 2001).

2.5. Müzik Kökēsi veya Müzik Odasē

Pek çok kaynakta okulda ayrē bir müzik odasē olmasē gerektiğine değinilmektedir. Tabii ki, bir müzik odasē her zaman arzu edilir, ancak olmadıē durumlarda da çalışmalar aksatılmamalıdır. Sēñēñ uygun bir kökēsinde bir müzik ve ses kökēsi oluşturulabilir (Bal ve Artan, 1995. Ss: 17). Buna rağmen müzik sadece günün belli saatlerinde, kökē ile sēñālē kalmamalı her zaman her yerde de yapılmalıdır. Müziğin doğal hayatēn parçasē olduğu iletişi çocuğa verilmelidir. Çocukta heyecan ve isteğin yaratılmasē için bir başka yöntem de çocuklarla beraber sēñēñ müzik eğitimi için hazırlanmalıdır (Yüksel, 1996).

Müzik odasē çevre gürültüsünden uzak, yeteri kadar aydınlık ve ferah olmalıdır. İçinde müzik aletlerinin yerleştirileceği camlı dolaplar ve ritim aletlerin yerleştirileceği raflar bulunmalıdır (Morgül, 1995. Ss:18). Odada çocukların rahatça oturabilecekleri bir düzen olmalıdır. Bazē çalışmalarda boylarına uygun sandalye ve masalar, bazē çalışmalarda ise minderler daha rahat kullanılabılır. Oda, rahat hareket edebilecek kadar büyük olmalıdır. Bazen ritim çalışmaları nefes açma çalışmaları ses dinleme, sesin yönünü belirleme ve benzeri çalışmalar için geniş alana ihtiyaç duyulur. Bununla beraber çocukları fazla harekete kēkērtacak kadar da geniş büyük olmamalı akē sayıda uyarıcı bulunmamalıdır. Yerlerin halē kaplı olmasē dramatizasyon çalışmaları için rahat bir ortam sağlanacağı gibi soğudu önleme, çocukları rahat ettirme açısından da yararlıdır (Bal ve Artan, 1995. Ss: 17).

Teyp, CD çalar, mikrofon gibi elektronik araçlar, her sâñta bulunmalê ve bunlar ses kaydê yapma özelliğ ine sahip olmalêdê. Çocuklarê seslerini ya da onlarê istedikleri kâyleri kaydedebilmeleri için bok kaset ve CDdêlerin arkivlendiğ i bir köke düzenlenmelidir. Çocuklara görsel olarak donanê sağ layacak çekitli müzik aletlerinin resimlerinin olduğ u kartlar, fotoğ raflar veya karkêdar ya da hareketler için ipucu verecek aktiviteleri içeren kartlar bu kökede yer alabilir. Ayrêca çekitli bestecilerin resimleri, folklorik giysilerin bulunduğ u resimleri de bu bölüme yerleştirilebilir. Bir dans ya da hareket kökesi, kostümler, aksesuarlar, maskeler, kurdeleler, ipler, parlak kumağlar veya sahne donanênlarê gibi materyaller müziğ e duyarldêğ ê arttêmakta ve çocuklarê hayal gücünü uyarmaktadê (Ömeroğ lu, Ersoy ve diğ erleri, 2003.ss:38.).

Müzik kökesindeki müzik aletlerini kullanarak çocuklar sesler arasêndaki farklıdêklarêtanêrlar, kendilerine özgü ritimler geliktirirler ve müziğ in ritmine uygun olarak özgün vücut hareketleriyle müziğ e eklik edebilirler. Öğ retmen bu kökede çocuklara gerektiğ inde müzik aletlerinin nasê kullanêlacağ êna ilikkin açêklamalar yapmalê ses açêşêndan diğ er çocuklarê çalêmalarêne engellemeyecek önlemler almalêdê (Aral ve diğ erleri, 2002).

2.6. Müzik Eğ itiminde Öğ retmenin Rolü

Çocuklar genellikle ilk resmi müzik derslerini okul öncesi öğ retmenlerinden alêrlar. Fakat bu öğ retmenlerin müzik eğ itimi konusundaki bilgileri yetersiz olabilir. Okul öncesi öğ retmenlerinin almêk olduğ u müzik eğ itiminin çocuğ un müziğ e karkê olumlu bir tutum geliiktirmesinde önemli bir etken olduğ u söylenebilir. Müzik Eğ itmenleri Ulusal Konferansên yapmêk olduğ u bir yayêna göre tüm okulöncesi programlara erken çocukluk müziğ i konusunda resmi eğ itim almêk öğ retmenler sağ lanmalêdê. Bu ön hazêlêk, müzik aktivitelerinin daha genik biçimde kullanêne için daha pozitif bir tutuma yol açacaktır. Müziğ e karkê daha olumlu tutuma sahip öğ retmenler de öğ rencilerin müzik yeteneklerini geliiktirmede daha etkili olacaklardê (Kelly, 1998, 374i 375. Aktaran: M. Köksoy ve M. Tağ, 2005).

Okulöncesi öĵ retmen adayē yetiktiren kurumlarda yapđan dersler genelde karkē ve flüt öĵ retimine dayandēđmaktadē. Bal ve Artanōa (1995) göre, mūzik eĵ itimini planlanēken, karkē ve flüt öĵ retiminin yanēda çocuklarēn gelikim düzeyleri ve mūzīĵ e karkē ilgileri de göz önünde bulundurularak, gelikim alanlarēnē destekleyici nitelikte olmasēna dikkat edilmesi gerektiĵ i okulöncesi eĵ itimci adaylarēna öĵ retilmelidir.

Tufanōa (2002) göre, okul öncesi eĵ itimcisi öncelikle çocuklarē iyi tanēmalē mesleĵ ini ve çocuklarē sevmeli, sabēlē olmalē sevgi ve güven ortamēnē oluĵ turmalē giyimiyle, konukmasēyla ve davranēđlarēyla aĵ dak olmalē mesleki donanēnē güçlü olmalē iyi bir mizah anlayēāna sahip olmalē araktēācē ve yaratēē olmalēđ. Bunlarēn yanēda mūzik etkinliklerine önem vermeli, mūzīĵ i diĵ er birçok etkinliĵ in içinde kullanarak mūzik ile ilgili kaynak, araç ve gereçleri temin etmelidir. Çocuklarla iletikim kurmasēna engel olmayacak bir enstrüman seçmeli ve onlarē enstrüman çalma konusunda yönlendirmelidir. Mutlaka ritim aletlerini kullanmalē ve çocuklarēn yaratēēđk yönlerinin gelikmesi için bu aletleri özgürce kullanmalarēna olanak vermelidir. Oyun, dans ve drama etkinlikleriyle grup alāmalē yapmalē öĵ rencilerin ilgisini çekmeli, zevk almalarēnē saĵ lamalēđ. Okulu yeni bitiren bir eĵ itimci, göreve bakladēđ ānda yeterli sayēda çocuk karkēānē öĵ renmik olmalē karkē öĵ retimi uygulamasēnē bakarēyla gerçeklektirebilmeli ve gerek gördüĵ ünde yeni karkēarē kolayca öĵ renebilmelidir. Nota bilgisi okuma ve çalma konusunda ne kadar yeterli olursa, en azēndan okul karkēarēnē ve türkülerini doĵ ru çalabilecek kadar kullanabilmelidir. Çünkü çocuklar, öĵ retmeninin söylediĵ i ya da aldēē karkēarē dinlemekten büyük zevk alērlar. Bu da mūzīĵ e karkē ilgisini artēē (Koç, 2006. s: 9).

2.7. Okul Öncesi Eĵ itim Veren Öĵ retmenlerin Mūziksel Donanēnlarē

Okulöncesinde mūzik derslerini eĵ itim fakültelerinin Kkōĵ retim Bölümü Okulöncesi Öĵ retmenliĵ i Anabilim Dalēnda 2. yēđ, I ve II. yarēyēđlarda Mūzik Öĵ retimi I ve Mūzik Öĵ retimi II derslerini alan öĵ retmenler vermektedir. Ülkemizde ilk ve ortaöĵ retim sürecinde verilen mūzik derslerinin amalarēna ulakma düzeyleri göz önüne alēndēđ ānda, okul öncesi öĵ retmen adayēnēn yeterli bir temel mūziksel

birikime sahip olmadıkları ve lisans eğitimi aşamasında aldıkları toplam 2 dönemlik ders ile de beklenen düzeye ulaşamadıkları yapılan pek çok araştırma sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının müziksel donanımlarına ve müzik dersi konusundaki düşüncelerine ilişkin yapılan iki araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir.

➤ Birinci araştırmadaki bulgular O.D.T.Ü. okulöncesi öğretmenliğiindeki 20, G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesiindeki 78 öğrenciye uygulanan anketten elde edilmiştir. Yöneltilen sorulara verilen cevaplardan, okul öncesi müzik derslerini yerine getirebilme konusundaki yeterlilik düzeylerinin %38,8 (38 öğrenci) büyük ölçüde, % 44,9 (44 öğrenci) kısmen, %16,3 (16 öğrenci) çok az olduğunu göstermektedir. Temel müzik bilgilerini ölçmek üzere; birlik, ikilik, dörtlük, sekizlik nota ve sus işaretlerinin yazdıkları ve yanlarındaki altına verilmesinin istenildiği soruya, yalnızca bir öğrenci doğru yanıt vermiştir. Diğer öğrencilerin %28,5'inin (28 öğrenci) cevaplarındaki oldukça eksik, geriye kalan %70,4'ünün (69 öğrenci) ise tamamen yanlış olduğunu saptanmıştır. Doğru cevap veren öğrenci ise anketin sonundaki açık uçlu soruya verdiği yanıta, bu bilgileri okuldaki müzik derslerinde değil, okul dışındaki etkinliklerinden kazandığını belirtmiştir.

➤ İkinci araştırma ise, G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde okuyan 132 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Buna göre, -3'ü 6 yaş grubunun müzik eğitiminde birlikte çalışmaları çok önemli olduğunu gördükleri %98'lik bir oranda benimsendiği halde, müzik derslerinde seslerini doğru kullanma konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olma düzeylerine tamamen ya da büyük ölçüde cevap verenlerin oranı yalnızca %32'dir. Geriye kalan öğretmen adaylarının %48'i kısmen, %17'si çok az ve %3'ü ise hiç kılarındaki işaretleyerek yanıt vermişlerdir. Yine bu araştırmadan, öğretmen adaylarının dağarcık konusunda %79 oranında donanımlı olmadıkları sonucu elde edilmiştir (Tufan, 2006, ss: 188).

2.8. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

BİRİNCİ YIL

I. Yarıyıl					II. Yarıyıl				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	O.Ö. Eğitiminin İlkeleri ve Yöntemleri	3	0	3		Anne ve Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	3	0	3
	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	3	0	3		Çocuk. Hareket Gelişimi ve Eğitimi	3	0	3
	Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi	3	0	3		Çocukta Oyun Gelişimi	3	0	3
	Türkçe I: Yazma Anlatım	2	0	2		Anne ve Çocuk Beslenmesi	3	0	3
	Yabancı Dil I	3	0	3		Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	0		Yabancı Dil II	3	0	3
	Bilgisayar	2	2	3		Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	0
	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3		Uygulama I	0	6	3
	Kredi	3	0	3		Kredi	20		

İKİNCİ YIL

III. Yarıyıl					IV. Yarıyıl				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Müzik Öğretimi I	2	2	3		Müzik Öğretimi II	2	2	2
	Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi	3	0	3		Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuk.	2	2	2
	OÖ. Matematik Öğretimi	3	0	3		OÖ. Fen Öğretimi	2	2	2
	Konuşma ve Yazma Eğitimi I	3	0	3		Konuşma ve Yazma Eğitimi II	3	0	3
	OÖ. Bilgisayar Öğretimi	1	2	2		Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi I	2	2	2
	Gelişim ve Öğrenme	3	0	3		Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	3
	Kredi	17				Kredi	17		

ÜÇÜNCÜ YIL

V.Yarēyā					VI. Yarēyā				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Beden Eġ itimi ve Oyun	2	2	3		Okul Öncesi Eġ itiminde	2	2	3
	Öġ retimi II					Drama			
	Resim Öġ retimi I	3	0	3		Resim Öġ retimi II	3	0	3
	Çocuk EdebiyatēI	2	2	3		Çocuk EdebiyatēII	2	2	3
	OÖ. Eġ itiminde Araç	3	0	3		OÖ. Eġ itiminde Araç	3	0	3
	YapānēI					YapānēII			
	Özel Eġ itim	1	2	2		Uygulama II	0	6	3
	Anne-Baba Eġ itimi	3	0	3		Sānē Yönetimi	2	2	3
	Öġ retim Tek. Ve	2	2	3		Özel Öġ retim Yöntemleri	2	2	3
	Materyal Geliir.					I			
		Kredi	20				Kredi	21	

DÖRDÜNCÜ YIL

VII. Yarēyā				VIII. Yarēyā					
KODU		T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	DERSİN ADI								
	Uygulama III	0	6	3		Rehberlik	3	0	3
	Çoc. Yaratāēēk ve	2	2	3		Öĵ retmenlik Uygulamasē	2	6	2
	YaratāēēÇoc. Et.								
	Özel Öĵ retim	2	2	3		Seçmeli III	3	0	3
	Yöntemleri II					Seçmeli IV	3	0	3
	Seçmeli I	3	0	3					
	Seçmeli III	0	6	3					
							Kredi	14	
	Kredi		15			TOPLAM KREDİ		146	

2.9. Okulöncesi Öğretmen Adaylarına Uygulanan Müzik Eğitimi Programlarının Yeterlilik Derecesi

Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında Yüksek Öğretim Kurumunun Öğretmen Yetiştirme Programları Çerçevesinde;

Müzik Öğretimi I Dersi: Müzik ve Eğitim Kikisi, Çocuğun Eğitiminde Müziğin Kullanılması, Çocuğun Kıtme Duyusunun Gelişimi, Kıtme Duyusunun Gelişiminde Dinletilecek Müzikler, Müzik Yoluyla Çocukta Kade Gelişimi, Müzik Eğitimi Yoluyla Çocukta Hedeflenen Davranışların Geliştirilmesi, Çocuğun Müzik Faaliyetine Aktif Katılmasını Sağlanması, Repertuar Çalışmaları

Müzik Öğretimi II Dersi: Doğal Seslerin Çocuklar Tarafından Ayırt Edilmesi, Çalgıların Tanıtılması, Müziğin Günlük Programda Planlanması ve Materyal Seçimi, Müzik Köresi Oluşturulması, Karké Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar, Repertuar Çalışmaları, Uygulamaların Tartılması, Kıtıkallık Marka Yönetimi olarak tanıtılması.

Okulöncesi Öğretmenliği içinde müzik dersi ile ilgili bu iki tanrıdan başka hiçbir açıklama, içerik ve program bulunmamaktadır. Derslere genelde deneyimleri ve birikimleri az olan lisans mezunu okutmanlar girmekte, her eğitimci kendi birikimleri doğrultusunda kendisine özgü yöntemlerle ve programlarla ders yapmaktadır. Bütün bunlar alanın öğretimi ve eğitiminden beklentileri yeterince karşılayamamaktadır. Müzik Öğretimi I ve II derslerinin alanın uzman ve deneyimli öğretim elemanları tarafından verilmesi durumunda olumsuzluklar azalacak yeterlilik düzeyi artacaktır (Tufan, 2006).

2.10. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Müzik Saatini Planlama ve Uygulama

Belirli bir amaca ulaşmak için eldeki olanakların ve bunların nasıl kullanılacağına önceden saptanmasına, planlama denir. Belirli eğitimel hedeflere ulaşmak için çocuklara hangi müzik etkinliklerinin hangi yöntem ve teknikler, araç ve gereçlerle nasıl bir ortam ve hangi sürede saptanmasına ise müzik eğitiminin planlanması denir. Ancak bir uygulama ancak iyi bir planlama ile gerçekleştirilebilir. Uygulayacağı etkinliği planlamak öğretmenin görevidir (Öztürk, 2003: 86). Ancak müzik eğitimi planlanırken çocukların gelişim düzeyleri, hazır bulundukları ve müziğe karşı ilgileri göz önünde bulundurulmalıdır. Verilecek müzik eğitiminin gelişim alanlarına destekleyici özellikte olmasına dikkat edilmelidir (Bal ve Artan,1995) .

Müzik saatinin süresi yaklaşık olarak;

3-4 yaş grubu için: 10-15 dakika

5 yaş grubu için: 20-25 dakika

6 yaş grubu için: 30-35 dakika olarak düşünülebilir.

Müzik saati içinde, müzik, müzik etkinliklerinin süresini tespit etmekle ilgili ise aşağıdaki örnekleri verebiliriz:

6 yaş çocukları için 35 dakika olarak belirlenmiş bir müzik saati içinde;

- Karşı söyleme -10 dakika
- Ritim çalışmalarları -8 dakika
- Müzikli Dramatizasyon -6 dakika
- Müzik dinleme -5 dakika
- Yaratıcı dans -6 dakika olarak düşünülebilir (Öztürk, 2004).

2. 11. Müzik Etkinliklerinde Yapılacak Çalışmalar

2.11.1. Ritim Çalışması

Ritim, müziğin temel unsuru olarak son derece önemlidir. Ritim her insanın doğuştan ile birlikte getirdiği bir duygudur.

Ritim, çevremizde mevcut olan bir doğ a olayādır. Ormandaki seslerde, akan derelerde, kehirlerde, insanlar tarafından oluşturulan seslerde hep ritim bulunmaktadır. Her sesin belirli bir süresi vardır. Çekitli uzunluklarēyla arda arda gelen sesler müziğ in ritmini oluşturmaktadır. Müzikle zamanān seslerle düzenli aralāklara bölünmesine ritim denilmektedir.

Ritim eğ itiminin amacı çocuğ a yalnızca belirli ritim kalēplarānē öğ retmek değildir. Çocuğ un ritim duygusunu ve bedensel yeteneklerini geliştirmek onun mutlu olmasına ve kendinde olumlu bir kıkılık geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bunlarān yanē sāa, çocukta denge, dikkat, güven duygusu, el göz koordinasyon, büyük ve küçük kas gelişimi de desteklenmektedir (Ömeroğ lu, Ersoy, şahin, Kandā, Turla, 2003. s:59).

➤ **Kassal Öğ renim ve Ritim Eğ itimi**

Her çocuğ un içinde, ikittî i bir müziğ e fiziksel olarak cevap vermek için bir uyarācē vardır. Fakat bu uyarācēān büyütülmesi, eğ itilmesi, geliştirilmesi ve organize edilmesi gerekmektedir. Bu ritmik anlayā, çocuğ un bedeninde olduğ u kadar zihninde de önemli bir eğ itimsel etkiye sahiptir. Ritmik cevabān en basit çekitlerinden biri el çāpımadır. Çocuk, büyük hareketlerle, kolun tamamānān katāēmēyla el çarpma iklemini yapmalē büyük hareketlerle ritim vurma tekvik edilmelidir. Çünkü büyük hareketler ile kasān katāēmē ve kassal öğ renme daha kolaydır. Kasān katāēmē ritmin hafēzaya daha iyi yerleşmesine neden olur. Burada önemli olan el çārparken çākarādan ses değ il, kaslarān hareket etmesidir.

Hareketler özgür ve geniş olursa ritim duygusunun gelişmesi kolaylaşır. Müziğ in iki önemli unsuru ritim ve melodidir. Fakat hareket ifade eden ritim sözcüğ üdür. Çocuklarān baklangāçta duyduklarē bir müziğ e karē fiziksel tepkileri basit ritmik hareketlerle olsa da zamanla hareketler daha iyi organize edilmik ritmik hareketlere dönükecek, duygu ve düşüncelerini hareketlerle ifade edebilecek hale geleceklerdir. Çalānan müziğ e (canlē performans ya da kayā) uyumlu biçimde hareketlerle eklik etme; karēde oyunlar; Orff çalgādarē (ritimsel ve ezgisel); ritim

kalēplarēyla zenginlektirilmik hikâyeler; kiirler; müzik ekliîinde dans edilen halk oyunlarē ile hareketler, denge, rahatlık, esneklik ve hēz kazanacak, çocuklar ritmik-bedensel hareketlerde kendilerini ifade etme fērsatēnē bulmuk olacaklardē.

➤ Jacques Dalcroze ve Ritim Eî itimi

Ritme fiziksel tepki verme düküncesini bir sisteme dönüktüren kiki Jacques Dalcroze (1865-1950) olup, *Dalcroze eurythmics*, ñritmik anlayēk geliiktirmeò metodu olarak bilinmektedir. Dalcroze sisteminin temel hedefi, ritim aracđēyla beyin ve vücut arasēnda hēzlē ve düzenli iletikim yaratmak ve ritmin hissedilmesini fiziksel bir anlayēk biçimi haline getirmektir. Bu nedenle ritim eî itiminin hedefi, beyin, vücut ve duygular arasēnda denge ve uyumun oluñturulmasēdē. Eurythmics, hareketlerle müziîin ifade edilmesidir. Dalcroze eurythmics, ôîrencilerin aktif dinleme ve fiziksel tepki verme esasēna dayanē. Dinleme eî itimi, müzik eî itiminin baκlangē ve bitikini oluñturur. Müzik eî itimini, fonksiyonel olarak dinlemeye dayandēē. Çocukta ritim duygusundan baκlamak suretiyle müzik eî itiminin verildiîi bu metotta, yalnēz ritim eî itimi deî il, aynēzamanda solfej ve kulak eî itimi de verilir. *Fonomimi metodu* ile de seslerin dükünülmesi ñiçten dinlemeò saî lanē (Dündar, 2003. s:172i 173).

Ritim çalēxmalarēna belirgin ritim motiflerinin duyurulmasē ve algēdanmasē ile baκlanmalēdē. Kk çalēxmalar, 4i 8 lik deî erlerle sürdürülmeli, giderek bu deî erlere yenileri eklenmelidir. Ritim çalēxmalarēnēdaha ilginç ve yararlē hale getirmek için bu ana dillin ritminden yararlanēmalē ritim çalēxmalarē sözcüklerin ritimleriyle de birlektirilmelidir. Örneîin, duyurulan bir ritim kalēbēna, ritim açēēndan uygun dükēn sözcükler bulunmalē, ele alēnan ve çalēēdan deî erlere de uygun dükēn sözcüklerin ritimleri saptanarak yaratēēđē a giden yol açēmalēdē. Ritim çalēxmalarēnēdaha çekici ve yararlē hale getirmek için ritim araçlarēndan da büyük ölçüde yararlanmalēdē.

Ritim çalēxmalarē ôîretmenin daha önceden belirlediîi ritim kalēplarē ôîretmen ve çocuklarla birlikte yapēdē. Bu çalēxmada çocuklar birer vurmālē çalgē kullanēlar. Ôîretmen bir araçla, bir ritim kalēbēnē seslendirir ve çocuklarēn bu ritim kalēbēnē tekrarlamalarēnē ister. Ôîretmen aynēkalēbēseslendirir ve çocuklarēn bu ritim kalēbēnē tekrarlamalarēnē ister. Ôîretmen aynē kalēbē birkaç kez tekrarlar ve çocuklarēnda

tekrarlamalarē ister. Çocuklar bu ritim kalēplarē doğ ru olarak vurunca, öğ retmen yeni ritim kalēplarēna geçer. Burada önemli olan çocuklarē öğ retmenin çaldē ē ritim kalēplarēne olabildiğ ince doğ ru tekrarlayabilmelerin sağ lamaktē. Bunun için çocuklara yaptēđacak ritim çalēmalarēnda basit ritim kalēplarēnda zora doğ ru adēn adēn ilerlenmelidir (Mertoğ lu, 2003).

2.11.1.1. Ritim Çalēmalarēnda Uygulanabilecek Bazē Yöntemler

Müzik etkinliklerine çocuklara, rahatlama, konsantrasyon, seslerle ilikkkiye girme, müzik becerisi, dil ve ses perdelerine ait temel alētēmalarē yaptēđktan sonra: ses süresi, ses yüksekliğ i ve müzik parçalarēnēn farklılıklarēne ritmik melodik alētēmalarla, ses temeline dayalē olarak, sistemli bir şekilde uygulanmalēdır.

- Ritim çalēmalarē öykünme ve oyun biçiminde yaptēđabilir (örneğ in, çocuklara kendilerini saat, baklarēne da saattin sarkacē sayarlar ve ñ tik takò sözlerini söyleyerek baklarēne iki yana sallarlar).
- Ritim çalēmalarē karkē öğ retimi ile birlikte yaptēđabilir. (öğ retilecek ya da daha önce öğ retilmik bir karkēnē tartēne çekitli yöntemlerle çocuklara vurdurulur; bunun için önce öğ retmen uygular ve sonra tartēne çocuklarēn tekrar etmelerini ister).
- Ritim çalēmalarē kelimelerle yaptēđabilir (öğ retmen, kelimeleri tartēne ile söyler ve çocuklarēnda tekrarlamaēne ister ya da söyledikten sonra tartēne vurmalarēne ister).
- Ritim çalēmalarē müzik ekliğ inde, çocuklarēn beden hareketleriyle, taklitlerle müziğe uymalarē istenerek yapēđabilir (çocuklardan müzik ekliğ inde müziğe uygun yürümeleri, müzik ekliğ inde serbest dans etmeleri, müzik ekliğ inde öğ retmenin göstereceğ i vücut hareketlerini yapmalarē çalēnan müziğe göre çekitli hayvan, doğ a olaylarē vb. taklitleri istenir).
- Ritim çalēmalarē çocuklarēn müziğe eklik etmeleri yoluyla yapēđabilir (müziğe el i ayak vuruklarē ve ritim çalgēlarē ile eklik etmeleri, karkē söylerken aynē anda el-ayak veya ritim çalgēlarē eklik etmeleri istenir).
- Ritim çalēmalarē kolaydan zora doğ ru düzenlenir (ister el-ayak, ister ritim çalgēlarē olsun, öncelikle çocuklarēn kolaylıkla kavrayabilecekleri ritim kalēplarē

verilir ve bunlar çok iyi yapıldıktan sonra daha güç bir ritim kalıbına geçilir).

➤ Ritim çalışmalarında müzik ekliğinde, ritmikcimnastik uygulamaları şeklinde de yapılabilir (ritmikcimnastik çalışmalarında çocuklarda hem ritim becerisini gelişmesine hem de vücudunun bölümleri arasında engüdümler sağlama becerisinin gelişmesine katkıları).

➤ Ritim eğitimi yalnızca yetenekli çocuklara değil, sınıftaki bütün çocuklara uygulanmalıdır. Ritim çalışmalarını bireysel yapılabileceği gibi, bütün sınıfla da yapılmalıdır (Mertoğlu, 2005).

2.11.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kullanılan Ritim Araçları

Eğitimsel ortamlarda birçok materyal hemen ritim aleti haline getirilebilmektedir. Bu tür uygulamalar çocukların bir materyali bir başka materyalin yerine kullanma yoluyla yaratıcı bir metodu öğrenmelerini sağlamaktadır.

- Ritim Sopaları; 23' 30 cm uzunluğunda tahta sopalardan oluşmaktadır. Değişik sesler çıkarmaları için sopanın bak kısmına, deri, peluş, tahta veya plastik makaralar, püsküller, boncuklar vb. geçirilebilmektedir.
- Tef
- Zil
- Çengirak
- Kastanyetler; bak ve orta parmağına takılarak kullanılan bir ritim aletidir.
- Fasulye torbaları
- Marakas
- Davul ve Darbuka
- Çelik Üçgen
- Zampara Kaplı Bloklar
- Tahta Çalpara; 22' 27 cm uzunluğunda 4 veya 6 cm genişliğinde bir cm yüksekliğinde iki tahta alınır, üstte gelecek tahtanın ortasına çiviler çakılır. Çivi deliğinin içinde rahatça oynanmalıdır. Çocuklar üstteki tahtaya vurarak oynamasına ve uçları alt parçaya değerek ses çıkarmasına yardımcıları (Yıldız ve Şener, 2003).

2.11.2. Ses Dinleme ve Ayırt Etme  al malar 

Çocuklarda ilk geliken becerilerden birisi seslerin varl     ya da yokluğunun fark ndal     olan işitsel fark ndal  kt r. Müzikte  n kulak e itim  müzikal duyarlı    n gelikiminde son derece önemlidir ( mero lu, Ersoy ve diğerleri, 2003 s: 49).

Ses dinleme ve ayırt etme  al malar  çocuğun çevreyi bilinçli dinlemesine, seslere dikkatini yo unla t mas na sesleri tekrarlaması tan nlamas na, temel müzik be enisinin gelikmesine yard nc  olur. Ses  al malar  içinde sesin yönünü ayırt etme, ses ile kayna   n  ekletirme, sesin k ddetini kavrayabilme etkinliklerine yer verilmelidir.

Aslında ses ve müziği birbirinden ayrı d k nmek olanaks zd r. Ses (ler), m zi in köküdür ve müzik seslerin organizasyonudur.

Bu  al malarda öncelikle çocukların ses-sessizlik gürültüyü dinlemeleri istenebilir. Doğal sesler, kendi ürettikleri sesler, kay  edilmik bazı sesler, bunların yanısıra plaklar kasetler dinletilebilir ve mini konserler düzenlenebilir. Çocuklarla birlikte bir ses k kesi oluşturulabilir. K kede basit müzik aletleri, farklı sesler çıkaran materyaller olabilir. (Artan ve Bal, 1993)

2.11.3. Müzikli Dramatizasyon

Bir olay  söz, jest ve mimiklerin doğal yeteneklerle birleştirilip canland  mas na  dramatizasyon  denir.

Müzik ekl inde yapıdan bu canland may  ise müzikli dramatizasyon olarak adland rabiliriz.

Müzikli dramatizasyon sözü, müziği ve hareketi birleştiren bir etkinlik olarak müzik saatinde önemli yer tutmaktadır.

Bu bilekeni akaĵ âdaki etkinliklerde görmekteyiz:

➤ **ĶarkâĒ Oyunlar**

Kurallarē önceden belirlenmiĵ ve bunlara göre oynanan oyunlar (ñBezirgânbakâĒ, ñĶiftĉi ĶukurdaydâĒ vb.)

➤ **Müzikli Öyküler**

Çocuklara konu cerip, ritim araçlarāñē da kullanarak müzik ekliĵ inde yapıdan öykünmeler (Ksilofonun sesini su sesine, davulun sesini gök gürültüsüne, ĉelik üçgenin sesini güneĵin açmasāna, ritim sopalarāñēñ sesini saatin tik taklamasāna, havanēñ sesini atlarāñ kokusuna benzetme vb.)

➤ **Dramatize ĶarkâĒlar**

Ķarkāñēñ konusuna paralel olarak varsa, rolleri belirleyerek müzik veya çocuklardan oluĵan bir koro ekliĵ inde, müzikli dramatizasyon (ñPostacâĒ, ñDede ve Turpâ, ñ Kūĉuk Ayke, Kūĉuk Askerâ vb.)

Dramatize ĶarkâĒlarda, roller belirlenir ve çocuklarāñ da istek, ilgi ve becerileri göz önünde bulundurularak daĵ âdâĒ. Geri kalan çocuklar ñkoroyuâ oluĵtururlar. Örneĵ in: ñPostacâĒ Ķarkâñēnda postacē çocuk, koro (Öztürk, 2004.s: 78).

2.11.4. Nefes Açma ve ĶarkēSöyleme Ķalāmalarē

Ķarkē söylemek, güzel ve rahat konuĵmak için düzenli nefes almaya gereksinim vardâ. Solunum alâĒtāmalarē ses eĵ itimi uygulamalarānda kullanılan önemli bir ĉalāma biçimidir. Solunum alâĒtāmalarē yapıdâken akciĵ eri ĉalâĒtāmakla birlikte yalnızca akciĵ erin alt bölmesine yönelik alâĒtāmalar yapıdâmalâdâ. Ķarkē söyleme ĉalāmasē için bu solunma türünün uygulanmasē ĉok önemlidir. Ancak bu durumda diyafram desteĵ i alēnabilir. Okul öncesi çocuklarāñēñ güzel ve rahat Ķarkē söyleyebilmeleri, Ķarkē söylerken ve konuĵurken diyafram soluĵ unu kullanmayē ôĵ renmeleri için yapıdan solunum alâĒtāmalarānda oyun ve öykünmelerden

yararlanmak gerekir. Diyafram solunumu, çiçek koklama, güzel bir kokuyu koklama, sıcak bir çorbayē üfleme, balon kıkırma, balonun havasēnē kaçāma ve trencilik oyunu biçiminde yapāabilir (Güler, 2006, ss.16.).

Grup ve bireysel olarak, karkēsöyleme, tüm çocuklar için uyarāē ve özgürlük duygusu verici bir deneyim saē lar.

Okul öncesi dönemde karkē söyleme tüm etkinliklerde kullanāmakla birlikte, aē ālāklēmüzik saati içinde yer almaktadır (Öztürk, 2004, ss.73.).

Çocuklar için karkēseçerken dikkat edilmesi gereken noktalar kı kılde sēalanabilir.

- a) karkēsözleri sade ve anlakāē olmalē hafēzada kolay kalmalē
- b) karkēdar, çocuklarēn günlük yakamlarēyla ilgili olan konular arasēndan seēilmelidir.
- c) Seēilen karkēdar konularla ilgili kavramlarē geliētirici, hareketli, zevkli ve eē lendirici nitelikte olmalāē.
- d) Sözleri deē iktirilmeye elveriki olan, çocuklarē yeni sözler bulma ve yaratmaya yönlendiren karkēlara yer verilmelidir.
- e) karkēdarēn bireysel ya da grup, bireysel/grup söylenebilme özelliē i göz önünde bulundurularak farklıözelliikte karkēdar seēilmelidir.
- f) karkēseçerken çocuklarēn yaklarē müziksel gelişim düzeyleri dikkate alāmalāē.
- g) Hareketli, nekeli karkēdarēn yanē sēa, ninni gibi sakinleētirici karkēlara da yer verilmelidir.
- h) Çocuklarēn tamamēnēn isimlerinin geçebileceē i karkēdar da öē retilmelidir.
- i) Seēilen karkēçocuklarēn sesine uygun olmalāē.
- j) karkēnēn melodisinin tekrarlanabilir bölümlerden oluşmasēna, ritminin kolay olmasēna dikkat edilmelidir. (Ayper, 2006 <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2002.9.9.53.pdf>)

2.11.4.1. Okul Öncesi Çocuklarēnēn Ses Sēnē larē

karkēdarēn ses geniklē i, çocuklarēn yaklarēna göre, ses alanlarē içinde olmalāē. Sēnēa yönelik karkēdar seēilirken, ortak ses alanē tespit edilmeli ve bu alandaki deē iiklikler izlenerek repertuar genişletilmelidir.

2İ 3 yak çocuklarē ses sēnālarē (Fa-Sol- La) üçlūsü içinde olduĵ undan, Fa-Sol-La notalarē aĵ ēlāklē karkēdar bu yak çocuklar için oldukça uygundur. Bu karkēlara örnekler: ñ Kāmēzē Balēk Göldeò, ñFāk Fāk Kayēkçēò vb.

3İ 4 yak çocuklarē ses sēnālarē (Re-Mi-Fa-Sol-La) beklisi içinde olduĵ undan, Re-Mi-Fa-Sol-La notalarē aĵ ēlāklē karkēdar bu yak çocuklarē için uygundur. Örneĵ in : ñKüçük Ayke İ Küçük Askerò, ñTilkiyi Tuttukò vb.

5İ 6 yak çocuklarē ses sēnāē bir oktav (Do1-Do2) olduĵ undan bu sēnālar içinde kalan notalar aĵ ēlāklē karkēdar, bu yak çocuklarē için uygundur. Bazē araktēmalara göre kalē Si ve ince Re (Re2) notalarē olan karkēlarda 6 yak çocuklar tarafından söylenebilir. Örneĵ in: ñKıatçē İki Keçìò, ñTakālarò vb. (Öztürk, 2004).

2.11.5. Yaratēē Hareket ve Dans

Çocuklarda ritim duygusu doĵ umla birlikte baklamaktadır. Çocuklarē hareketleri doĵ al olarak ritmiktir. Çocuklar, kendine özgü vücut hareketleriyle ikittî i melodiyi yorumlayabilir. Çocuklar, müziĵ e, hareket ederek tepki verebilmeleri için tekvik edilmelidirler. Ayaklarēē yere vurarak, tüm vücut hareketleriyle ve müziĵ in ritmine uygun hareket edebilmeleri için cesaretlendirilmelidirler. Hareket içeren oyunlar karkēsöyleyerek oynanabilir. Her zaman müzik eklî inde dans etme ve ritme uygun serbest hareket (yaratēē dans) programda yer almalāē. Eĵ itimcinin rolü, çocuklarē duygularēē ifade etme özgürlüĵ ü saĵ layacak bir ortam yaratmaktē (Bal ve Artan, 1995, ss: 11).

Yaratēē dans, vücut aracēē ēyla kikinin yaratēēē ēēē kullanarak duygu ve dükūncelerini anlatma sanatāē. Yaratēē dans, rekabetin, zorlamanē olmadē ē bir etkinliktir, fiziksel beceri ve estetik anlayēēē geliktirirken, bireysel farklıklāēlarē da ortaya çēkarē. Hikāyeler yaratēē dansla yorumlanabilir, gezegenlerin evrendeki pozisyonlarē dansla ôĵ retilebilir. Böylelikle konularē hafēzada kalmasē daha kolay olmaktadır. Yaratēē dans, çocuklarē iletişim, sosyal becerilerini geliktirme ve kendilerine güvenlerini artēmada kullanēabilir. Çocuklarē bir probleme tek bir çözüm yolunun olmadē ēēē bakkalarēēē fikrini kabul etme veya reddetmeyi

öğrenmesini sağlar. Çocukları yaratıcı araştırmacıya sevk eder (MacDonald 1991.Aktaran: Şenertmaç, 2002).

Yaratıcı dans etkinliği, bir müzik etkinliği olarak müzik saati içinde uygulanabileceği gibi ayrı olarak da planlanabilir. Müzik saati içinde düşünülürse, süresi 5-6 dakika olarak saptanabilir. Müzik saati dışında planlanırsa 8'i 10 dakika sürebilir. Süre daha uzun tutulursa yineleme ve taklit etmeler bekleyeceği için, yaratıcı dansın hedeflerinden uzaklaşır.

Yaratıcı dans, müzik formları müzik dili konusunda belirli bir deneyim ve hareketlerde beceri ve koordinasyon gerektirir. Bu nedenle bu çalışmalar, öğretim yedeğinde planlanırsa, çocuklar bakırdı olamayabilir. Öğretim yede bakıldıktan bir iki ay sonra uygulanırsa daha sağlam sonuçlar alınabilir (Öztürk, 2004, ss: 82).

Hareket ve dans için çocukları alana ihtiyacı vardır. Ancak, alan çocukları yönergeleri duyamayacakları kadar da fazla geniş olmamalıdır. Dans da vücudun bütün parçaları kullanılmalıdır. Baş, boyun, omuzlar, kollar, eller, bel, kalça, bacaklar, ayaklar ve hatta gözler, kollar, ağız, dil de dansa katılmalıdır. Dans, çocuğa bedeninin nerede ve nasıl çalışır ve nasıl hareket ettiğini ile ilgili değerli ipuçları verir. Çocuk bu yolla hareketini öğrenir (yüksek, orta, alçak), yönünü (ileri, geri, sağa, sola, çapraz) ve hareketinin şeklini tanıma fırsatı bulur (Bal ve Artan, 1993, ss: 237).

2.12. Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Müzik Türleri

2.12.1. Tekerleme ve Ninniler:

Tekerlemeler folklor ürünleridir. Anamlı ya da anlamsız sözcüklerden oluşan, manzum ya da düz yazı ürünleridir. Masal anlatmaya bakarken, oyun oynarken, ebe seçmek için kullanılır. Kimi tekerlemeler ezgilidir, kimileri ise belirli bir ezgisi olmadan tartımlı yapıya sahiptir. Anlamına önem vermeksizin ritim ve sözel örnekleri ezberleme eğilimi olan çocuklar, tekerlemelerin bu özelliklerinden dolayı onları tekrarlamadan, tekerlemeler eklinde hareket ederek eğlenmekten zevk

al lar ve böylece kolay  renirler. Tekerlemeler dile esneklik s ylekiye kolayla  kazand r, diksiyonu ve ritim duygusunu geliştirir.

Ninniler de tekerleme gibi folklor ürünleridir. Büyükler tarafından yarat dan ve çocuğu uyutmak için söylenen basit, monoton ezgileridir. Ninniler  ocu un sakinle mesine, uykuya rahat geçmesine yard nc  olur. Bunun yanı sıra çocuğun ruhsal doyumuna, müzik ve dil gelikimine katkıda bulunur ( zt rk,2004, ss:18).

2.12.2.  alg M zi i:

 alg  ya da  alg lar için yaz m k m zi e   alg  m zi i  denir. Sözlü de, sözsüz de olabilir. Çoğunlukla sözsüz olarak da d k n l r.

Okul  ncesi çocuğu için d k ne  imiz  alg m zi i   ekitleri:

- Çocuğun dinleyece i  alg m zi i  ,
- Çocuğun dans edeceği  alg m zi i  ,
- Çocuğun oyun oynayaca   alg m zi i  ,
- Çocuğun  ark  na edik eden  alg m zi i  ,
- Çocuğun  alaca   alg m zi i i  gibi.

 alg  müziği  , hedefimize uygun olanlar içinden seçilmelidir (Dinçer, 2000, ss:10).

2.12.3. E itici Okul  ark ar 

 ocukta m zi e  ark  ilgi ve sevgiyi oluşturmak; ona iyi bir müzik zevki vererek, müzik dinleme, müzik yapma gereksinimi uyandırmak, bireysel, toplumsal ve ulusal duygularını güçlendirmek için etkili bir müzik türüdür.  ocuk  ark ar  sanat değeri olan, özgün ezgilere sahip, çocuğun beğenisine uygun ve eğitsel değer ta eyan sözlerden oluşur ( al k  etin, 2006).

2.12.4. Halk Türküleri:

Halk türküleri, oyun havalarē ve çalgē müzikleri yanēda, halk müziġinin en önemli kesimini oluşturuur. Yaratēdārē genellikle belli deġ ildir. Bölgesel bir gelenek içinde, bir kiki tarafēndan yaratēddēktan sonra, toplum tarafēndan benimsenirse halkēn diline dūker ve zaman içinde deġ itirilerek, geliġtirilerek yeni biġimler alē. Böylece ilk yaratēcēē unutulur ve topluma mal olur. Bu tür folklor ürünleri ñanonimò diye adlandēdēr (Öztürk, 2004, ss: 19).

Halk türküleri de söz ve müzik yönlerinden, çocuġa uygun olanlarēn en beġ enilenlerin içinden seçilir. Sözlerin tümünün söylenmesi önemli deġ ildir. Sadece çocuġa uygun bölümü söyletilebilir (Dinçer, 2000, ss:10).

2.13. Müzik Öġretiminde Yararlanēdan Yöntemler

2.13.1. Suzuki Yöntemi

Suzuki yönteminin bilinen diġer bir adē da, müziksel yetenek geliġtirme yoluyla müzik öġretim yöntemidir. Müziksel geliġmeye ilikkin biliġsel, duyuġsal, deviniksel ve seziksel davranēdārē müzik yeteneġi geliġtirerek öġretme yoludur. Yöntemin oluşturuucusu, müzik eġitimcisi Shnichi Suzuki (1898i 1998)ôdir. Bu yöntemde eġitime bebeklik döneminde keman müzikleri dinletilerek baklanē. Dinletilen bu müzikler, çocuġun ileride çalacaġē keman parçalarēdē. Bebek, bu karkēdārēdinleyerek büyür, ezberine alē ve üç yaklarēna geldiġinde de keman çalmaya baklar. Daha önceden dinlemik olduġu karkēdārēn çalēnēdārēnē izlemeye, sonra da ezberden çalmaya baklamaktadır. Çocuġun kemanda göstermik olduġu bakarēya göre de ileride ya genel keman eġitimi almēk bir birey olarak, ya da amatör bir keman çalgēcēē olarak veya profesyonel bir keman çalēcēē olarak yoluna devam eder (Andēcēē 2006).

1946 yēdēda Japonyaôda ñBeceri Eġitimi Programēnē geliġtiren Shinichi Suzukiônin programē çocuklarēn yanēda annelerin de katēdēnēnē içirir. Frobel gibi,

Suzuki de anneleri bebeklerine karkē söylemeleri ve doğumdan itibaren onlarē müzikle hakē nexir etmeleri için cesaretlendirir. Anneler, özel dersleri gözlemlerler, sēñfa kendileri de katēđalar, çocuklarēn çalāxākklarē çalgēdarēn nasē çalēñđēñē öğ renirler ve evde çocuklarēyla bu çalgēdar üzerine çalāxākklar. Evde, seçilmik kasetleri çocuklara dinletirler. Esas olarak keman öğ retiminde kullanēmak üzere tasarlanmāk olan Suzuki Metodu, önce ezbere öğ renmeyi ve yaklaşık iki- üç yēlāk bir çalāxmadan sonra notalarēöđ renmeyi içerir. Kalabalāk sēñflarda büyük çocuklar küçük çocuklara yardēncē olurlar. İki yakēndaki çocuklarēn eğ itimlerinin odak noktasē ton, ritim ve yapēđē. Bir konserde kendinden büyük ve küçüklerle birlikte bir müzik aletini ezbere çalmak, bütün gruba bir müzik yapma zevkini tattēē ve hēzlē öğ renenler ile yavak öğ renenler dēđanmamāk olur. Suzuki Metodunun bakarēēolmasēnda gönüllü ailelerin katēñēñēñ çok önemli bir yeri vardē. Suzuki, bu metodun, bütün insanlarēn kendilerini geliktirmesi için büyük bir potansiyele sahip olduğu varsayēñēna dayandēñēñ ve kendisinin dehalar ile değ il, bütün insanlarēn eğ itimi ile ilgilendiğ ini belirtmektedir. Suzukiñin fikirleri, Piagetñin çocuk gelişimi ile ilgili teorisine çok yakēn görünmektedir. Suzuki, çocuğ un müzik kulağ ēñē geliktirilmesi için adēñ adēñ gidilmesini ve becerilerinin gelişmesi için ona yardēñ edilmesini gerekli görmektedir. Suzukiñye göre kulak eğ itimi basit bir olaydē. Bunun için, çalmayē öğ renecekleri parçayē kasetten tekrar tekrar dinletmek gereklidir. Suzuki Metoduna göre, çocuk doğ umdan itibaren sürekli oralar bir müzik ortamēnda bulunmalēđē. Bu metot, çocuk bir müziğ i dinlerken ve çalarken, kulak eğ itimine ek olarak çocuğ a kendini yönlendirici olmayē ve kendi çalāxmalarēnda sorumlu olmayē öğ retir. Suzuki bu metot ile bütün çocuklara mümkün olduğu kadar zengin ve yaratēēēēkilde kendi düzeltmelerini yapmalarēna yardēncē olarak, çocuklarēn yaratēēēēñēna hizmet ettiğ ini düşünmektedir (Robison, 1983. Aktaran: Ercan Mertođ lu).

2.13.2. Dalcroze Yöntemi

ñEurhythmicso olarak da adlandēđan bu yöntem, 1865i 1950 yēdlarē arasēnda yakamāk İsviçreli besteci ve müzik eğ itimcisi Emile Jaques Dalcroze tarafēndan geliiktirilmiktir. Eurytmics, ritmin müzikteki temel eleman olduğu ve müzikle ilgili

tüm ritimlerin kaynağı insan vücudunun doğal ritminde bulunabileceği esasına dayanır (T. Gürgen, 2006 Ss: 90).

Dalcroze yönteminde müziğin temel eğiitiminde en önemli nokta, ritim ve müzikle ilgili ana unsurların ritmik jimnastik ya da vücut hareketleri ile öğretilmesidir. Yöntem ritim duygusunu sağlamaktadır gibi, karakter, kararlılık, kendine güven duygusunu da güçlendirmektedir. Müzik yeteneği olmayan, engelli olan çocuk gruplarında bile olumlu sonuçlar alınmaktadır.

Dalcroze'nin yaklaşımına müzik ve jimnastik korelasyonu sistemi yoluyla, beynin bedeni kontrol altında tutması esasına dayanmaktadır. Bu sistemde müzik baklar, ilerler ve beden ritme cevap vermeye baklar. Bedenin ritme verdiği cevap bakta bilinçsizce yapılan hareketlerdir ve öğrenciler büyük olasılıkla hareketlerle doğaçlama yorumlarla bedensel kompozisyon oluşturmaya baklarlar.

Dalcroze yaptığı çalışmada bedenin doğal cevaplarına harekette, eurhythm (iyi ritim) kelimeleri altında toplamıştır. Dalcroze öğrencilerin geniş ve doğal hareketler ile müziği ifade etmede özgür bırakıldıklarında içlerindeki müziği keşsettiklerini ve tempo ve melodi gibi, derste öğretilmeye çalışılan pek çok kavramı anladıklarını ifade etmektedir.

Eurhythmic uygulamasının amacı, öncelikle öğrencilerin ritmi doğrudan hissetmeleri ve yaratıcılarına bedensel araştırmalar yoluyla sağlamaya amaçlar. Çünkü sinir sistemi ritmik hareketin temelidir (Erdal, 2005).

2.13.3. Merdivenlemeli Müzik Öğretim Yöntemi

Bu yöntem, önce basamakları eğri merdivenle ona karkarak gelen inici basamakları eğri merdiven üzerinde seslerin öğretilmesi amaçlanarak ortaya çıkmıştır. Dizideki seslerin aralıklarının tam ve yarın olukuna göre merdiven basamaklarındaki mesafeler de büyüklü küçüklü olarak oluşturulmuştur. Merdivenlemeli öğretim eğri

merdivende hecelemeli öĵ retildiĵ i gibi dikey merdivende rakamlamalē da öĵ retilebilir. Yöntemin oluturucusu Louis Wilhem(1781i 1842)ôdir (Andēēē2006).

2.13.4. Orff Yöntemi

Orff Öĵ retisi, adēē Alman bestecisi ve eĵ itimcisi Carl Orffôan (1895- 1982) almōtōr. Carl Orffôun, 1924 yēēnda arkadaşlarē ile birlikte Münihôte açtē ē Jimnastik, Müzik ve Dans okulunda uygulanan eĵ itimin aĵ ēlāk noktasē ritim olduĵ u için vurmālē çalgēdar önem kazandē Çocuĵ un kullanabileceĵ i çalgēdarē saptamak için yapēdan araştēmalar sonucunda Ortaçaĵ ôdan kalan, Uzakdoĵ uôdan gelen ve yeni yaratēdan çalgēdarē kullanmaya karar verildi. Çalgē yapēncēdarē bu çalgēdarē çocuĵ un kullanabileceĵ i biçime getirdiler (D. Baykara, 2003: 9).

Besteci ve eĵ itimci Carl Orff, dünyanē birçok ülkesinde çocuklarē üretkenliĵ ini geliĳtirerek, hareket, dil ve müziĵ i bütünlektiren bir müzik pedagojisine ön ayak olmuştur. Orrfôun amacē öĵ renciyi kendiliĵ inden ve kendine özgü müzikal ifadesini bulmaya yetenekli kēmaktōr. 1950i 54 yēlarē arasēnda bek ciltten olukan Orff-Schulwerk: Musik für Kinder (Çocuklar için Müzik) adlē eser bek yē süreyle Gunild Keetman ile birlikte yaptēĳē radyo programlarē sonucunda yayēmlanmōtōr. Müzik eĵ itimi açōēndan çok büyük öneme sahip olan bu kitaplarē orijinal yayēmlarēna göz atēdē ēnda açēklayēē bilgilerden çok karkēdar, enstrümantal eslikler, sadece solo çalgēdar için eslikler, kēsa ezgiler, ritim örnekleri ve deĵ ikik eslik figürleri yer almaktadır. Bu kitaplar, öĵ retmenlerin kendi öĵ rencilerine yönelik karsēdaştēmālē alētēmalarē ve materyallerin geliĳtirilmesi için ritmik, melodik ve armonik fikirler oluturmalarē konusunda danēabilecekleri birer kaynak niteliĵ i taēmaktadēlar(Shamrock, 1997 Aktaran: ķehnaz Sungurtekin).

Orff, çocuklarē doĵ uktan sese, ritme ve harekete karkē duyarlē olduklarēnē düşünür. nMüzikal olmayan çocukò olmadē ēnē inanē; tüm çocuklarē e insanlarē müzikle ilgilenme, müzik yapma, müzikle yakama hakkē olduĵ unu söyler. Orff öĵ retisinde teknik anlamda bir müzik yeteneĵ i söz konusu deĵ ildir. Orff bu eĵ itime

tüm çocuklarē katēdabileceē ini dükünür. Hatta günümüzde deē iik tipte engelli pek çok çocuk da bu öē retiden yararlanmaktadır.

Orff yönteminde çocuklar müzik icrasēda vokal ve enstrümantal olarak taklit ve doē açlamaya yönlendirilirler. Böylece çocuklar duygularē ve çevrelerindeki sesleri taklit etmek yetenekleri sayesinde kendi müziklerini geliştirmiş olurlar. Bu yaklaşık çocuklarē çevrelerindeki seslere daha duyarlı olmalarē ve bu sesleri başka seslerin olukumunda kullanmalarē saē lar. Bu uygulamada ritim taklidin kaynaē ē karkā ritimlerin sonucu ve melodiyi oluşturan öē dir (Artan, 2002).

Yöntemin başlangē aşamasēdaki uygulamalar yapılandēmamāk olurlar ve bu uygulamalar genelde çocuklarē oyunlarē temel alēlar. Bu yaklaşık çocuklar için eē lenceli olup kuvvetli bir müzik bilgisi edinmelerini saē lar çocuklardan kendi müziklerini deē erlendirmeleri ve müziklerini düzen, yapē ve başka temel müzikal unsurlar çerçevesinde daha da geliştirmeleri istenir. Buna ek olarak çocuklardan yaptēklarē müziē i notaya dökmeleri beklenir. Müzik yazēn iklmi, çocuē un kendi kendine geliştirdiē i bir yöntemle ve öē retmen gözetiminde gerçekleşir. Bu dönemde müzik hareketten ayēt edilmez, çünkü çocuklar için müzik de, hareket de bir kendini ifade etme aracēdır (Bakar, 2003).

Öē retinin temeli pedagojik ilkelere dayanmaktadır. Çocuklar sadece dinleyici ya da izleyici deē ildir, etkindirler. Çünkü bu öē retide üründen çok sürece önem verilir. Bu süreçte çocuklar bir anlamda kendi müziklerini kendileri yaratēlar. Çocuē un kendi sesi ve vücudu, en deē erli çalgē olarak kabul edilir. El çarpma, ayaklarē yere vurma, eller ile üst bacaē a vurma gibi doē al vücut hareketleri sāk kullanēlar. Bunlarē yanē sēa Orff, gelişmiş çalgēlar yerine çocuklara uygun çalgēlar yaratmēlar (Artan, 2002).

Orff çalgēlarēezgili-ezgisiz vurma çalgēlar olarak ikiye ayēabiliriz;

1-Ezgili Vurma Çalgēlar:

- Metalofon; ses çubuklarē(tıklarē), özel alakēmlēbir metalden yapılmēlar.
- Ksilofon; ses çubuklarē fēēnlanmāk özel bir aē açtan yapılmēlar.

2-Ezgisiz Vurma Çalgılar: tek ses kutularē tartēm kutularē tartēm çubuklarē çelik üçgenler, davullar, defler, çēngāraklar, ziller, kastanyet, marakasé gibi, ses çēkaran her türlü araç (Dinçer, 2000 Ss.40).

2.13.5. Renklemeli Müzik Öj reti Yöntemi

Bu yöntemde sesler yedi ayrē renkle gösterilerek öj retilir. Özellikle ilköj retimin birinci devresinde çok etkili bir öj retim yöntemi olan renklemeli öj retim yöntemi, çocuklar için çok ilginç ve çekici bir yöntemdir. Renklemeli müzik öj retimi Çek Ptaçinski tarafēndan oluğturulmuğtur. Do majör dizisindeki seslerle bunlara karĖıĖk gelen renkler kú Ėekilde belirtilmektedir:

Renk:	kēmēzē	beyaz	sarē	kahverengi	mavi	yekil	mor
Sesler:	do	re	mi	fa	sol	la	si

Bu yöntemde alāĖmalar öncelikle kēmēzē-sarē-mavi (do-mi-sol) renkleri üzerinde yapđā, sonra sērasēyla mor(si), beyaz(re), kahverengi(fa), yekil(la) renklerine geçilir (AndāĖcē 2006).

2.13.6. Kodaly Yöntemi

Müzik eĖ itimi alanēndaki bakārēlarē ispatlanmāĖ Ŗlkelerden bir tanesi de Macaristan'dē. Macaristan'ēn müzik eĖ itimi Zoltan Kodaly'nēn anlayāāna dayanmaktadē. Besteci ve eĖ itimci Zoltan Kodaly (1882i 1867) geliĖtirdiĖ i ve uyguladĖ ē müzik eĖ itimi sistemi sayesinde, Macaristan'ē bu konuda dūnyanēn önde gelen Ŗlkelerinden biri haline getirmiĖtir. 1975 yēānda, Kodaly'nin doĖ um yeri olan Kecskemet kasabasēnda, Macar KŖltŖr BakanlĖ ē tarafēndan "Zoltan Kodaly Müzik Pedagojisi Enstitüsü" kurulmuĖtur. Bu enstitüden diploma alan öj renciler, dūnyanēn her yerinde Kodaly Kavramē ile müzik eĖ itimi yapabilmektedirler. Enstitüde, eĖ iticilerin çok yönlŖ olarak yetiĖtirilmelerine özen gösterilmektedir. ÖrneĖ in, müzik psikolojisi dersinde; geleceĖ in öj retmenine, devamlē devinen ve deĖ iken modern toplum içinde çocukta belirecek yeniliklere, deĖ iklere ayak uydurmasē ile çocuĖ un

yaratıcılığı devamlı besleyerek, elde edilebilecek en üst başarı oranı hedef alınmaktadır. Bu enstitünün öğrencileri; bir çalgıya tercihen piyanoyu çok iyi çalabilecek, ses eğitimiinden geçecek, koro yönetecek, müzik kuramları arasında armoni, doğaçlama yapabilecek koro, orkestra ve oda müziği eserlerinin piyanoya aktararak müziği her tonda ve her anahtarda okuyup transpoze yani ton değıştirme becerilerini elde edecek şekilde yetiştirilirler (C.Toksoy, 2005.).

Kodaly yönteminin amaçları her çocukta var olan müzik kapasitesini en üst düzeye çıkarmak, müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onları bu dille okuyup, yazıp, üretecek hale getirmek, çocukları kendi dil ve kültürlerinin ürünleri ile tanıştırmak.(Halk türküleri, halk dansları gibi), çocukları dünyanın en büyük sanat eserleri ile tanıştırmak bu müzikleri dinlerken, çalarken ve çözümlerken, müzik üzerine dayanan bir bilgiden kaynaklanan güven ile müziği ve yakınlık sevmelerini sağlamak (Yıldırım, 1995).

Kodaly, Glower'ın Tonic Sol-fa yöntemini, Cheve'nin ritim işaretlerini, Dalcroze'nin bazı solfej tekniklerini ve John Curwen'ın el işaretlerini kullanarak müzik eğitimiine büyük katkı olan yeni bir yöntem ortaya koymuştur (Choksy, 1986: 70 Aktaran: Elif T. Gürgen).

Kodaly yönteminde derslere teorik kavramları öğretmesinden önce çocuğun tanıtılması ya da akına olduğu karkar kulaktan öğretilmesiyle başlanır. Bilinenden bilinmeyene giden bir düzen vardır. Öğretilcek bir müzik fikri önce oyunlarla ve karkarlarla çocuk farkında olmadan çalıştırılır, ardından sembollerle tanıtılır. Kişisel beceriler geliştirilmeden müziksel sembolere geçilmez (T. Gürgen, 2006, ss:89).

Bu yöntemlerin dışında müzik eğitimiinde ve çalgı eğitimiinde yeni yöntemler geliştirilmektedir. İngiltere ve İrlanda'da geliştirilen Colourstrings yöntemi, Kodaly yönteminden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu yöntem çalgı eğitimi öncesinde çocukları kulağına geliştirmek ve el işaretleri kullanarak notaları birbiriyle ilişkisini kavramak yönünden Kodaly yöntemine benzemektedir. Çocuklar, müziğin

temel prensiplerini öğrendikten sonra, keman, viyolonsel, piyano ve gitar eğitimi almaktadırlar (Heslop 1995, 12. Aktaran: Özen, 2004).

2.13.7. Farklı Nota Biçimlemeli Müzik Öğretim Yöntemi

Bu yöntem nota bakları ile ilgili seslerin yüksekliklerine ve yapısal işlevlerine göre farklı biçimleyerek öğretim yoludur. Örneğin do dizisinde do sesi dizinin temel sesidir ve rahatlık hissi yaratır. Bu nedenle kare biçiminde gösterilmektedir. re sesi inicidir ve reye do ru gitmek istediği için aşağı doğru üçgenle gösterilir. mi sesi çekiş ve reye do ru gitmek isteyen bir ses olduğu için yukarı uçlu üçgen ile gösterilmektedir. Yöntem, Edouard Jue tarafından oluşturulmuş ve uygulanmaya başlanmıştır (Andersson 2006).

2.14. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocukların Müzik Eğitimi

Normal gelişim gösteren çocukların eğitiminde olduğu gibi özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitiminde de müzik çok önemli yer tutmaktadır. Tüm çocuklar müziğe karşı duyarlılardır. Müziği severek dinlerler ve müzik uğramaktan zevk alırlar. Eğitimciler ve aileler müzik araçları ile özel eğitim gereksinimi olan çocukların gelişim ve eğitimlerini destekleyebilirler. Müzik eğitimi zihinsel engelli, fiziksel engelli, ortopedik engelli, görme engelli, konuşma bozukluğu, öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve hastanede yatan çocukların eğitimlerinde kullanılabilir. Müzik engelli çocuklarla iletişim kurmada yararlanılabilecek çok etkili bir tekniktir. İletiminde dinleme ve dikkatini yoğunlaştırabilme becerilerinin gelişimi önem kazanmaktadır. Bu becerilerin gelişimde ritmik etkinliklerin çok önemli katkıları vardır. Eğitimle, bu çocuklar ritim tutabilirler, içtikleri sesin ritmine uygun vuruk yapabilirler. Ayrıca kendine özgü vücut hareketleriyle içtikleri ritimleri yorumlayabilirler. Eğitimdeki amaçlar ve eğitim hedefleri normal gelişim gösteren çocuklar için belirlenen amaç ve hedeflerin aynıdır (Bal ve Artan, 1995, ss.27).

2.15. DUYGU NEDİR?

Bir yüzyılda artık bir süredir psikologların ve felsefecilerin kesin anlam üzerinde tartışmaları bir terim olan "duyguyu" bakla altına nelere göndermeler yapıldığına söz etmek gerekirse; Oxford İngilizce Sözlüğü, duyguyu herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir kiddetli ya da uyarılmak zihinsel durum olarak tanımlıyor. Duygu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eylemi anlamındadır. Kavramları çekitlemeleri, mutasyonlara ve nüanslarla yüzlerce duygudan söz edebiliriz. Aslında duygunun nüansları bunları tanımlayan sözcüklerden çok daha fazladır (Goleman, 2004. Aktaran: Tunca, Meryem Meltem).

Duygu kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğü (1980) belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim olarak tanımlanmaktadır.

Duygu, yoğunluk ve sürede değilken, bazen kendini bir davranış içinde ifade eden, çevreye uyma ya da uymamaya motive etmek için iklevsellik gösteren, olumlu ya da olumsuzluk hissinin, bilinç ötesi ya da bilinçli bir durumudur (Cicirelli, 1996, Ss:125. Aktaran: Mumcuoğlu, 2002).

Aristoteles'e göre duygular, nekeli ya da nekesiz zamanlarımızda algılarımız veya varsayınlarımızla ortaya çıkan refakatçilerdir. İstek uyandıranlar ama bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç fonksiyonları ile birlikte hareket ederler (Konrad ve Hendl, 2001).

Feldman duyguyu mutluluk, umutsuzluk ve hüzn gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranış etkileyen faktörler olarak tanımlanmaktadır Scherer ise, duyguların en önemli fonksiyonları üç temel grupta toplanmaktadır; bireyi harekete geçirmek için hazırlanmak, gelecek davranışları kekillendirmek, sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olmak, Ashforth ve Humphrey ise duygunun öznel bir durum olduğunu ifade ederek, duyguların temel

duygular, sosyal duygular gibi gruplardan oluştuğunu vurgulamışlardır (Çakar ve Arbak, 2004, s.27).

2.16. ZEKÂ NEDİR?

Günümüze kadar birçok zekâ tanımı yapılmış fakat ortak bir zekâ tanımlamasına gidilememiştir. Bunda en önemli etken kuramcıların zekânın farklı boyutları üzerinde durmalarıdır. Zekâ tanımlarında ortak olan bazı özellikler karar verme, problem çözme, uyum gibi yeteneklerdir. Zekâ en kabul gören tanıma göre uyum yeteneğidir. Günümüzün gerekleri açısından ise belki de en uygun zekâ tanımı Wechsler'in zekâ tanımıdır. Wechsler'e göre zekâ dünyayı anlayabilme, düşünebilme zorluklarla karşılaşta da kaynakları etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir. Damasio zekâyı zihni pek çok etkinliklerden ve bunların birleşerek oluşturduğu birçok sistemin birlikte işleyikinden oluşan bir kavram olarak tanımlamaktadır ve bu süreçte duyguların önemini nörolojik verilerle ortaya koymaktadır (Çakar ve Arbak, 2004, s: 26).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde zekâ (1988); düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı olarak (zekâ), dirayet(yapabilme), zeyreklik(zekilik), feraset(bilgilik) olarak tanımlanmıştır.

Piaget'e göre zeka, çevreye uyum yapabilme yeteneğidir. Çünkü insan çevreye uyum yaparken, aynı zamanda onunla başa çıkmaktadır. Bu durumda kişi içinde bulunduğu çevreye ne kadar çok ve ne kadar hızlı uyum yapabiliyorsa, o kadar zekidir denilebilir (Bacanlı 2001).

Bruner'e göre insanda zekâ gelişimi üç aşamadan geçer:

1.Hareket dönemi: Bebekte yönelme, bakma, yakalama gibi davranış biçimleri bilgi kazanmada araç olarak kullanılır. Tekrarlayan motor faaliyetler vardır. Göz hareketlerini sabitleştirerek dünya hakkında temel bilgileri kazanır. Yakalamanın

bakmaya eklik etmesiyle bilgileri bütünlektirmeye baklar. Gördüġ ü nesneyi uzanġ yakaladġ ġnda nesneye olan uzaklık, ġekil ve yumuġaklık a ilikkin algıdarēbirlektirir.

2.Kegeleme Dönemi: Hayal gücünü aġ ġlġla kullandġ ē dönemdir. Kavramē adē duyunca ġeklini zihinde canlandırabilir. Nesneleri somut özelliklere göre sēñlandırabilir.

3.Sembolik Dönem: Sembolleri oluġturur ve semboller aracđġ ġyla düşünce gerçekleir. Sembolik düşünceyi dil gelikimi için ġart olarak kabul eder (Aydē, 1997. Aktaran: Mumcuoġ lu, Özlem).

2.16.1. Zekâ Kuramlarē

2.16.1.1. Robert Stenbergġn Üç Ayaklı Zekâ Modeli:

Sternberg, zekânē çok kapsamlē bir olgu olmasēna karkēn, zihinsel becerilerin, düşünme becerilerinden ayrē tutulamayacaġ ē ileri sürmektedir. Bu doġ rultuda zekanē ġne olmasēgerektiġ iōni belirlemek amacēyla geliġtirdiġ i üç ayaklı zeka modeli ku unsurlarē içermektedir:

1.Bilgi iklem boyutu: Zekânē ilk kēsmēnē oluġturan bu boyut üç aġamalēdē.

a. Bilekik unsurlar: Problemi tanēnlama, çözüme ulamak için gerekli aġamalarēbelirleme, planlama ve sonucu deġ erlendirme.

b. Performans davranēē Problem durumunun çözümlenmesi, belirlenen stratejilerin uygulanmasē elde edilen bilgilerin yeni durumlara uygulanmasē uyarēdarēn özelliklerini kēyaslama ve anlam çēkarma.

c. Bilgi kazanēnē Burada dil becerisi ve kullanēnē sorun çözmede baġ lamsal ipuġlarēnyakalayabilmek açēēndan önemlidir.

2. Deneyimsel boyut: Deneyimlerimiz yeni görevlerle bak edebilme becerimizi arttēē ve bilgi iklem davranēēnēē kendi kendine ikler hale getirir. Bakka bir deġ ikle yeni davranēlar gerektiren biliksel sistemlerde, zihinsel iklevler alēagelmik ġekilde

kullanıldığında yetersiz kalabilmektedir. Bu gibi durumlarda yaratıcılık öne çıkmaktadır.

3. Bağılamsal Boyut: Dış dünya ile ilişkilerde bilgi iklem boyutunda belirtilen bileşik unsurların hangi iklevlerde kullanıldığını belirler. Bakka bir deyişle zekânın uyum sağlama boyutudur. Uyum burada şu durumları içerir:

- a. Mevcut çevre koşullarına uyum,
- b. Mevcut çevre koşullarına şekil verme,
- c. Yeni çevre seçimi- daha uygun çevreyi belirleme(Sevinç, 2003).

2.16.1.2. Thorndike'nin Zekâ Modeli

Thorndike zekâyı üç Soyut Zekâ, Sosyal Zekâ ve Mekanik Zekâ olmak üzere üç tür içinde sınıflandırmıştır. Buna göre, soyut zekâ, sayı ve sözcük cinsinden sembolleri, sosyal zekâ, insanların anlaşma ve onlarla iyi ilişkiler kurabilme, mekanik zekâ ise, çeşitli araç, gereç ve makineleri anlaşma ve kullanma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Erginsoy, 2002).

2.16.1.3. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner tarafından getirilen Çoklu Zekâ Kuramı ile bireylerin farklı alanlarda getirmiş oldukları yetenekler zekâ alanları olarak adlandırılmaktadır. Ona göre zekâ çok yönlü olup, doğuştan getirilen zekâ iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve geliştirilebilir. Zekâ tek bir faktör ile açıklanamayacak kadar farklı yetenekleri içermektedir. Bu durumda çağdaki eğitim amacının bireyin ilgi ve yeteneklerini bütünsel olarak ortaya çıkarmak, bunları geliştirmek ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde farklı zekâ alanlarını kullanabilme becerisini kazandırmaktır (Kocabaş, 2003).

Gardner 1983'te ortaya attığı Çoklu Zekâ Kuramı, aslında her biri birer yetenek olan 8 farklı zekâ türleri olarak adlandırılmaktadır. Gardner ilk

önce sadece 7 zekâ türünden bahsetmiş daha sonra bunlara bir tane daha eklenmiş ve toplam 8 temel zekâ türü ortaya çıkmıştır (Karkal, 2004).

1. Mantıksal / Matematiksel Zekâ

Mantıksal/matematiksel Zekâ, bize çoğu kez bilimsel düşünme ya da tümdengelimci düşünmeyi sağlar. Bunun yanı sıra tümevarıncı düşünme sürecinde aynı şekilde çalışır. Tümevarıncı düşünme, objektif gözlemler yapma ve incelenen verilerden bir sonuç çıkarma, yargıya varma ve hipotez kurma yeteneğidir. Tümdengelimci düşünme, genel bir durumu, onun bütününe bakarak gözleme ve anlama yeteneğidir. Mantıksal/matematiksel Zekâ, problem çözme veya yeni bir şeyin doğruluğunun tartışılacağı durumlarda harekete geçer. Bu Zekâ, kavramları tanıma, sayılar ve geometrik şekiller gibi soyut sembollerle çalışma, bilginin belirgin parçaları arasında ilişkiler kurma ve/veya bu parçalar arasındaki farklı bağları görme kapasiteleri gerektirir.

Bu zekâ türünde gelişmiş olan insanlar, nesneleri tanımlamada, analiz etmede ve matematik/bilim gibi konularda problem çözmede başarılılar ve benzer şeyleri eklettirme, karşıt resimlerden şekil çıkarma, matematik, bilim, bulmaca ve problem çözme gibi konulardan hoşlanırlar (Tarman, 1998).

2. Özgedönük/ Bireysel Zekâ (Kişisel Zeka):

Gardner'e göre günlük hayattaki en önemli zekâdır. Kişinin kendisi ile ilgili bilgisinin olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk alması işaret eden zekâdır. Özgedönük zekâsı güçlü olan birey, kendi çokkullanıcıları senaryolarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara dayanabilen, güvenebilen kişidir. Böyle bir kişi, zamanında düşünmeyi, yanılmayı ve kendini değerlendirmeyi bilir. Düşünce ve duygular ne kadar bilinçli hale gelirse günlük yaşamla iç dünyamız arasındaki bağlar da o kadar kuvvetlenir. Kendi kendini gözlem

bu zekânân geliştirilmesi için kullanılabilecek bir yoldur. Din adamlarē psikologlar, filozoflar özedönük zekâlarēgelikmık insanlardēr (Demirel,2000:151).

İçsel zekâ, insanân duygularēē duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini (bilikbilgisi) tanēna, kendini yansāma ve öz benliē ini anlama yetisi ve önsezisi gibi kendi iç görünükünü bilmesidir. Başka bir deyişle içsel zekâ, bizim kendi bilincimizin farkēnda olmamēza, kendi kendimizi tanēnamēza olanak saēlar; bu, bizim kendimize dönme ve kendimizi izleme akamasēdēr. Bizim kendi kıkılıē imiz ve kendimizi akma yeteneē imiz, içsel zekâmēzēn ikleyen kēmēdēr. Bununla birlikte, tecrübelerimizdeki birlik ve bütünlük, yüksek bilinç durumunu fark etme, geleceē in çekiciliē ini yakama ve rüyalaradaki olasēđklarēgerçeklektirir ve kapasitemizi artēēr.

Bu zeka türünde geliçmık olan insanlar, bakkalarēēēn duygu ve düşüncelelerini anlama, yoēunlakma, konsantre olma ve nesne ötesi düşünme konularēnda bakarēđēlar ve meditasyon yapmaktan hoşlanēlar. Gardnerēa göre bu zekâ çok özeldir ve dil, müzik, sanat, dans, semboller ve kıkilerarasē iletişim gibi tüm diēer zekâ türlerini kapsar (Tarman, 1999).

3. Müziksel Ritmik Zekâ

Bu zeka alanlarēndan müziksel-ritmik zeka, bir bireyin müzik formlarēē bir müzisyen, bir karkēcē ya da bir besteci gibi algēdamasē ayērt etmesi ve ifade etme kabiliyeti olmakla birlikte temel olarak bireyin müziksel düşünme yetisini açēklamaktadır. Belli bir olayēn oluk biçimini, seyrini ya da düzenini müziksel olarak, yorumlamasēve iletişimde bulunmasēolarak tanēmlanan müziksel ritmik zekâ alanēna sahip bireyler en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öērenirler (Gürkımkek, 2002, s.161).

4. Sözel / Dilsel Zeka

Sözel/dilsel zekâ; kiir, mizah, hikâye anlatma, gramer, mecazlar, tekbihler, soyut ve simgesel düşünme, kavram olukurma ve kelime yazma gibi karmakēk

olasâklarê içeren dil üretim sorumluluğudur. Kısânê sözel/dilsel zekâsê konukulan kelimenin, okunan kiirin, yazâdan ya da tartâdan fikir ya da düküncelerin farkâdadâ. Bu zekâ türünde gelişmiş insanlar okuma, yazma, konuşma ve tartâma gibi konularda bakâdâlar ve kiir, mizah, hikâye anlatma, tartâma ve yaratâ yazân konularânda da isteklidirler (Tarman, 1999).

5. Görsel / Mekânsal (Uzamsal) Zekâ

Resim, grafik ve heykel gibi görsel sanatlar; denizcilik, harita yapâncâğê ve mimarlâk gibi yüzey ve onun içinde bilginin kullanânâ gerektiren durumlar ve farklılıklar ve açâdan objeler tasarlama yeteneğ i gerektiren satranç gibi oyunlar görsel/mekânsal zekâ ile ilgilidir. Bu zekânê temelindeki anahtar duyu, görme duyusu ve buna bağlê olarak şekiller tasarlama ve zihinde resimler yaratma yeteneğ idir. Uçabildiğimizi iddia ettiğimizi, sihirli yakantâlar geçirdiğimizi ve belki de harika bir macera hikâyesinde bakkahraman olduğumuz çocukluk düklerimizde, tamamıyla bu zekâ kullanâ. Bu zekâ türünde çok gelişmiş olan insanlar, zihinlerinde resimler yaratâ ve bunlarê çizerler. Bununla birlikte yaratâklarê renkleri kullanma ve harita okuma yetenekleri ile iyi bir hayal güçleri vardâ. Çizim, resim, heykel yapâne ve zihinlerinde nesneler tasarlamayê severler(Tarman, 1998)

6.Bedensel/Kinestetik Zeka:

Bu alanda gelişmişlik gösteren kişilerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

• Bir veya birden fazla sporda bakâdâ.

• Uzun süre oturunca kâdanâ, elini ayağânâ vs.

• Bir şeyleri parçalayâp tekrar birleştirmeyi sever.

• Yeni şeyleri eller.

• Kendini tiyatrovari şekilde ifade etmeyi sever (Maboçoğ lu, 2006).

7- Sosyal Zekâ:

Kısanlarla iyi ilişkiler kurabilme, insanlarē anlayabilme yeteneğidir. Bu insanlar düşünēbilme ve akē yürütebilmede oldukça yeteneklidirler. Öğretmenler, politikacēlar, sosyologlar bu zekâsē kuvvetli kişilerdir (Karkal, 2004).

8- Doğ a Zekâsē

Bu alanda gelişimlik gösteren kişilerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

• Doğ ada gezinmeyi sever.

• Çevredeki değ iklikleri fark eder.

• Doğ a ile ilgili konulara ilgi duyar(Avcēk, dağ cēk, çiftçilik vb.)

• Doğ ada deneyimler edinmeyi sever.

• Doğ a ile ilgili resimler, filmler, kitaplar, müzeler ilgisini çeker.

• Doğ a olaylarēn, hayvanlarēn, bitkilerin adlarēnēbilir.

• Doğ ada gözlem yapmayē sever ve ilgili sorular sorar.

• Ünlü kâif ve doğ a bilimcileri hakkēnda bilgi edinir.

• Mikroskop, teleskop, dürbün, mēnatēs gibi aletlere meraklēr (Sevinç, 2003, ss:77).

2.17. DUYGUSAL ZEKÂ(EQ)

Eskiden zekâ IQ(intelligence quotien) diye adlandēdan, çabuk öğrenme, çabuk kavrama, unutmama gibi bir kavramdan oluşuyordu. Bakarēn yalnızca böyle bir zekâdan geldiğ i düşünülüyordu. Yapēan araştēmalar bunun doğ ru olmadıē nē gösterdi. Yüksek IQ lu öğrenicilerin ortalama IQ du öğrenicilere göre yakında daha az bakarē olduklarē yine uzun yıllarē kapsayan araştēmalarla belirlendi (Bridge, 2004). Klasik zekâ ve mantēsal düşünme asēlardan Batē Toplumunda egemendi. Biliçaltē analiziyle bizim için mantēsal düşünmeden daha fazlasē olduğ unu gören Freuddur. Freuddan beri psikolojinin gelişimi bir insanēn hareketlerini sadece mantēsal veya akēsal olmadıē kavrayēnē akla getirmiştir. Bu zekânēn kaynağ ē

araktēmacādarē psikoloji, antropoloji ve sosyoloji gibi son 150 yāddā meḡul etse de ōmantēksal olmayanō dūkünme ve varlēk keklimizi isimlendirmek için duygusal zekâ iyi bir yol gibi görünür. Duygusal zekânēn insanēn akaḡ ē-yukarē sezgisel olarak ōḡrendiḡi bir dizi beceriyi kapsayan bir takēyēcē terim olduḡunu söyleyebiliriz (Merlevede ve diḡ erleri, 2006).

Duygusal zekâ kavramē gerek psikolojide gerekse sosyal bilimlerin diḡ er alanlarēnda son zamanlarda üzerinde en çok çalāḡdan, en çok araktēma yapḡdan kavramlardan biri olmuştur. Bu kavrama yōneltlen ilgilerin kaynaḡ ē bir zamanlar en çok satan kitaplar listesinde üst sēalarda yer alan Daniel Golemanōn (1995) nDuygusal Zekâō adlē kitabēnē etkisinden kaynaklanmēktē. Goleman, bu kitabēnda, duygusal zekânēn biliksel zekâdan daha önemli olduḡunu vurgulamakta, duygusal zekâ yoksunluḡ u durumunda, kikinin aile yakamēndan mesleki bakarēšāna, toplumsal ilikkilerinden saḡ lēk durumuna kadar birçok alanda çok kötü sonuçlar doḡ urabildiḡ ini belirtmektedir (ḡahin ve Doḡ an, 2007 Ss: 233).

Duygusal Zekâ terimi; John Mayer ve Peter Salovey ile literatüre girmiştir. Duygusal Zekâyē doḡ ru algēdayabilme, deḡ erlendirme ve duygularē ifade edebilme yeteneḡ i; duyguyu ve duygusal bilgiyi anlama yeteneḡ i, duygusal ve entelektüel büyümenin geliḡ tirilmesi için duygularē düzenleme yeteneḡ i olarak tanēnlanmālardā (Mayer ve Salovey, 1997, s.10. Aktaran: Güllüce, 2006).

Duygusal Zekâ; kendi duygu ve yeteneklerini tanēma, bu duygu ve yetenekleri kabul ederek yenilerine, daha iyilerine açē olma, kendine ve iḡ ne ait hedeflere istekle ve bakarēyla kilitleme, diḡ erlerinin duygu, gereksinim ve problemlerini anlama, onlarē önemseyerek iletiḡ im kurma, ekip çalāḡ masē için gereken iletiḡ im, ikna etme, uzlaşma gibi yeteneklerdir (Bridge, 2004).

Psikoanalizci Erikson duygusal zekâyē kikiḡ iḡ in çekitli yönlerini bakarēē bir kekilde bütünlēktirme yeteneḡ i olarak tanēnlayarak benlik bütünlüḡ ü olarak adlandērmaktadē (James, 1997. Ss:221 Aktaran: Ural, Ayhan).

Weissinger duygusal zekâyē ñen basit tanēmēyla duygularēn akālēca kullanānēdē. Duygularēnēdan kendi davranēklarēnēyē yönlendirmek için yararlanarak olumlu sonuçlar elde etmeye çālāksēnē.ò keklinde tanēnlamaktadē (Weisinger, 1998 s.12 Aktaran: Akbağ, 2006).

Daniel Goleman ise, duygusal zekâyē kōyle tanēnlēyor: ñKendimizle, bakkalarēyla ve çevremizle baka çākabilmeyi kolaylaştēran, duygularētanēna, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğ i.ò(Baltak, 2002).

Duygusal zekâ, evrim sürecinde insanla beraber geliken bir kavram olarak ortaya çākmāstē. Kkel zamanlardan itibaren bir olayla baka çākmak ve ortama uyum sağ lamak hayatta kalmanēn en önemli gerekliliklerinden olmuştur. Kşan beyni bu inkâr edilemez gerçeğ i sürekli olarak yansāmāstē. Gelikmık biyolojik harita teknikleri göstermektedir ki, birçok düşünce formu, dāk bilgi ve bireysel aksiyonun yolculuğ unda beynin duygusal merkezinde geçmektedir.

Duygusal zekâ zaman kadar yaklādē. Pratik bir bakāk açşē kazanmak için kimdi bu kēsa geçmike kōyle bir göz atalēm. 1920ñlerde Amerikalē psikolog Edward Thorndike óSosyal Zekâ kavramēnē öne sürdü. Daha sonra bu konudaki duygusal faktörler IQ testlerinin babasē sayđan David Wechster tarafēndan kefedildi. Wechster, 1940 yēñda yayēnladēğ ē çālāmasēnda óGenel Zekânēn Entektüel Olmayanō özelliklerinin her türlü ölçüme tabi tutulabileceğ ini belirtti. Bu kez aynē zamanda óDuyuksalō ve óKonatifō yetenekleri tartātē Genel olarak ele aldēğ ē duygusal zeka ve sosyal zeka kavramlarē idi. Ne yazık ki bu çālāmalar çok az ilgi gördü ve Wechsherōn IQ testleri çālāmasēna dâhil edilmedi.

1948 yēñda bir bakka Amerikalē araştēmacē R.W.Leeper óDuygusal Dükünceō adēnē verdiğ i kavramēn óMantēklē Dükünceōye katkıē olan bir kavram olduğ unu savundu. Bu kez psikolog ve eğ itmenler tarafēndan çok fazla dikkate alēnmadē (Tek istisna 1955 yēñda óMantēksal ve Duygusal Terapiō tezi ile ortaya çākan Albert Ellisōi. Bu, insanlarē duygularēnē mantēksal açēdan ele almaya yönlendiren bir yöntemdi.) sonralarē 1983 yēñda Herward Üniversitesiñden

Howard Gardner  Çoklu Zek  ve  ktrafizik Kapasite  kavramlar ne  ne sürdü. Bu iki kavram insanlardaki i  gözlem e  ilimini ve k kisel zek  kavramlar ne açıklamakta idi.

Bu süre zarfında Reuven Bar   On  Duygusal ölçütü teorisi üzerinde  al malar ne sürdürmektedir.  Duygusal Zek  kavram son olarak 1990 y  nda New Hampshire  niversitesi nden John (Jack) Myer ve Yale  niversitesi nden Peter Salovey tarafından tan nland  Profesör Gardner n kavramı genik olarak ele alan Myer ve Salovey,  al ma arkad klar  David Carose ile beraber duygusal zek n  son belirlemelerini genik olarak ortaya koydular. Bar   On EQ-i  den farklı olarak alternatif bir duygusal zek  testi geliştirdiler. Bu test tamamen yetenek bazlı bir testti (J.Stein, 2003.Ss:29).

 u ana kadar filozoflar ve e  itimciler, insan  akülü ve d k nen bir varlık olarak tan nlad lar ve insan  genellikle mant k  ve rasyonel ifadelerle tan nlamay  tercih ettiler. Ancak son yıllarda yapıdan bütün ara  malar göstermektedir ki, insan kararlar al ken,    renirken veya d k n rken büyük ölçüde duygularını ve içinde bulunduğu h let-i ruhiyenin tesirinde kalmaktad . Çoğu zaman ak dan ziyade duygularına göre tercihlerini ve kararlar ne olu turmaktad . Çünkü insan n hissiyatı alg damayla doğrudan ba lant   olan dikkati, toplamakta veya da  maktad . Dikkatin toplanması veya da  mas  ise doğrudan öğrenme, hafıza ve davran klar üzerine belirleyici bir tesir yapmaktad . Bu noktadan hissiyat n , yapt  n  her türlü faaliyeti baklatan veya tetikleyen mekanizmaların bak nda gelir ( ald ranl  1999).

Duygusal zek , kar     olarak  al an bilişsel ve duygusal bir sistemdir. Bu sistemin dört ana bölüm ve alt bölümleri vard . Birinci bölüm duygular alg lama ve tan nlamad . Bu bölüm duygular  net olarak tan nlamay  ve duygusal sistemdeki bilgileri içermektedir. kinci ve     nc  bölümler duygular  anlama ve duygusal d k ncelerden faydalanmad . Duygusal bilgilerle problem çözme becerilerini içermektedir. Duygular  anlama bölümü, duyguların bilişsel sürecidir. Dördüncü bölüm duygu denetimi bireyin kendisinin ve diğer k kilerin duygular ne denetlemesini

içermektedir. Dört bölüme ayrılmasına rağmen duygusal zekanın optimal düzeyi duyguları düzenlemedir (Salovey ve diğerleri, 2000. Aktaran: Ersanlı 2003).

Yapılan araştırmalar çocuk dünyaya geldiğinde beyinde henüz birbirleriyle bağlantısı olmayan milyarlarca sinir hücrelerinin bulunduğunu göstermektedir. Sinir hücrelerinin birbirleriyle bağlantıların oluşması çocuğun içinde yaşadığı ortamdaki zihinsel, fiziksel ve duygusal uyarılar ve tepkilerle gerçekleşir. Beyin ilk üç sene içinde bir yetkin beyinin 2/3 si kadar gelişir. Bu çok önemli zaman içerisinde yaşanan negatif deneyimlerin ve stresin beyin gelişimi üzerinde olumsuz etkisi vardır. Fiziksel ve duygusal ihtiyaçların karşılanması yaşanan pozitif deneyimler çocuğun beyinin sağlıklı gelişmesini sağlar. Duygusal açıdan sağlıklı gelişen çocuklar gerek ergenlikte gerekse yetkinliklerinde stresle baş edebilir, sosyal becerilere daha yakın bireyler olarak yetkinler. Beynin düşünün bölümü duygularından yani beyin duygusal bölümünden etkilenir. Beynin düşünün ve duygusal bölümleri sürekli birbirleriyle iletişim halinde olup yaptıkları her konuda birlikte çalışmakta, dolayısıyla davranışları, aldığı kararlar, mutlu ve başarılı olmaması duygusal becerilerimizden kuvvetle etkilenmektedir (Güneysu ve diğerleri, 2005).

Duygusal zekası yüksek çocuklar yetiştirmek, çocuklara ne öğretilebilir ya da ne öğretilebilir bağlantısı vardır, onlarla nasıl ilişki içinde olduğunuzla ilgilidir. Yetkinlerin çocuklar ile olan ilişkileri ve yaşamın ilk yıllarında onlara kazandırdıkları tecrübeler çocukların duygusal ve beyin gelişimlerinin yanı sıra onların gelecekteki tutum ve davranışları üzerinde de etkilidir (Yıldızbaşı, F, 2007)

Beceren (2002), duygusal zeka için belirleyici olan yetkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

Kendini tanıma: Kişinin kendi duygularını, ihtiyaçlarını, hedeflerini tanıması tercihlerini yapabilmesi ve sahip olduğu kendi gücünün ve kaynaklarının farkında olması anlamına gelir. Kendini tanıma ile insanlar belirli pozisyonlarda nasıl hareket edeceklerini, neye ihtiyaç duyduklarını veya kendilerinde ne gibi değişiklik yapmalarına gerektiğini fark ederler.

Kendini yönetmek: Kikinin sahip olduğu duygu ve düküncelerini kontrol ederek yönlendirmesi. Bu beceri ile duygularınēzēn esiri olmaktan kurtulup onlarē yönlendirebiliyoruz. Örneğin: bir olay bizi çok kēzēdēđēnda, kendi kendimizi sakinlektirerek, yanlēk bir karar vermekten veya yanlēk bir davranēta bulunmaktan kaçınēz.

Motivasyon: Kısanan kendini motive edebilmesi, daima bakarma isteğine ve heyecanēna sahip olmasē demektir. Bu yetenek özellikle zorluklarēn çēkmasēnda veya ıklerin istenilenin dēēnda gelişmesi durumlarēnda çok faydalē olur. Kendini motive edebilen insan, zorluklar karkēsēnda yēmadan kendinde devam etme gücünü bulur daha metanetli olurlar.

Empati: kikinin başka insanlarēn duygularēnē ihtiyaçlarēnē kaygēlarēnē anlayabilmesi, kendini onlarēn yerine koyabilmesi demektir. Söz konusu olan onlar gibi dükünebilmek, davranabilmek, onlarē olduklarē gibi kabullenebilmek ve hal ve hareketlerine saygē göstermektir.

Sosyal Yetkinlik: Sosyal Yetkinlik insanlarēn başkalarēyla ilişki kurabilmesi ve bu ilişkilerin uzun süre geçerliliğini koruyabilmesi becerilerini kapsar. Kısanlar arasē iyi ilişkilerin yanēsēra bir takēn olukturabilme, takēn ruhunu sağ layabilme ve bu takēnē yönetme becerisini gösterme de bu yetkinlik ile olur.

Ketikim becerisi: Duygusal zekâ için, iyi iletişim kurabilme becerisi, vazgeçilmez unsurlarēndandē. Bu iki türlü açıklanabilir. Birincisi insanēn kendisini açēk ve net olarak ifade edebilme becerisi, diğer taraftan da başkalarēnē dikkatli dinleme ve ne söylediklerini tam ve doğru olarak anlayabilme becerisidir.

Duygusal zekâ kikinin, kendini ve başkalarēnē tanēmasēn, anlamasēnē kendine güvenmesini, kendini başkasēnēn yerine koyabilmesini, hoşgörölü ve yenilikçi olmasēnē beden dilini kontrol edebilmesini, başkalarēnēn beden diline, yüz ifadelerine hatta ses tonlarēna bile duyarlē olmasēnē her durumda kendini motive edebilmesini, serinkanlē iyimser ve uyumlu biri olmasēnē sağ layan becerileri içermektedir. Bu

bağlamda duygusal zekâ becerileri etkin şekilde kullanabilen insanlar en değerli ve yeniliklere açık kendine güvenen sabırlı, azimli, yaratıcı kararlı insanlarla ilişki kurmada yetenekli insanlar olduğu söylenebilir. Duygusal zekânın kişinin hem kendisini hem de başkalarını tanıyıp, anlamasına yardımcı olmasına sağlanan geliştirilebilir becerilerden oluştuğu düşünüldüğünde, kişinin hem özel hem iş yaşamında mutluluğu ve başarıya yakalaması için duygusal zekâ becerilerini ustaca kullanmasının gerektiği söylenebilir. Duygusal zekâ becerilerini hayatlarını her alanında kullanabilen insanlar, sosyal ilişkilerinde çok daha başarılı, ısrarlı ve yardım olmaya yatkın, sorunlar karşısında yılmadan mücadele eden, iletişim becerileri yüksek kişiler olarak toplumda yer edinebilirler (Öztekin, 2006).

Tablo 3. IQ ve EQ Zekâları Karşılaştırması

IQ	EQ
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak
Mantıklı karar vermek	Deneme- yanılma yoluyla karar vermek
Zaman ve sakinlik	Sabırsızlık
Analitik	Bütüncül
Mantıkla yönetilen	Duygusal
Beynin sol yarıması	Beynin sağ yarıması
Tartarak karar verme	Anında karar verme
Düşünmek	Hissetmek
Denemek, kontrol etmek	Verilen kararın doğruluğuna inanmak
Kelimeler ve sayılar	Kıssanlar ve durumlar
Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Mesafeli	Yakın
Benmerkezci	Çoğulcu

Bu liste duygusal zekâ ve IQ zekâsınâ birbirlerini tamamladıkları göstermektedir. Eğer zekâ, dünyanın bizden beklentilerine göre uyum gösterebilme yeteneğ i ise, bunların her ikisine de gerek duyacağ ânezâ açıkça görebiliriz. Oysa okullarınzda yalnızca IQ zekâsê geliştirilmektedir (Braun, 2000. Aktaran: Özdemir, 2003).

2.17.1. Duygusal Zekâ Modelleri

2.17.1.1. Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Salovey, duygusal zekâyê içerdî i yeteneklere göre tanēnlamēlardē. Buna göre yapđan tanēn ñbireyin kendisinin ve diĵerlerinin duygularēnē gösterme, duygularē ayērt edebilme ve bu bilgileri dükünce ve davranēklarēna yardēncē olmasē için kullanabilme yeteneĵ iò olarak verilmektedir (Yēmaz, 2002). Mayer ve Salovey, bu yeteneklerin tümünün biliksel zekâ ile ilikkili olduĵ unu ifade etmektedirler. Duygusal zekânēn mental yetenekler modeli adēnē verdikleri bu modelde duygularēn kendileri ile ve dükünce ile etkilekimi mental süreçlerinde gerçeklemektedir. Bu model, zekânēn içsel yapēē hakkēnda ve bunun bireyin yakamēndaki yansēmalarēna ilikkini öngörüde bulunur (Acar, 2001).

2.17.1.2. Bar- On Duygusal Zekâ Modeli

Bar- On Duygusal Zeka Modelini, bek temel alan ile kategorize etmiştir: Kikisel beceriler (Öz farkēndalēk, kendini gerçeklektirme ve öz-saygē öz-güven, baĵ ēnsēzlēk), Kikilerarasē beceriler (empati, sosyal sorumluluk ve kikilerarasē ilikkiler), Stres yönetimi (strestoleransē ve tepki kontrolü), uyumluluk (problem çözümü, gerçeklik ölçüsü ve esneklik) ve Genel ruh hali (mutluluk ve iyimserlik).

Kikisel beceriler; duygularē hisleri ve fikirleri anlama ve farkēnda olma becerisidir. Bu boyut, kikinin kendi iç dünyasēyla ilgilidir. Kikinin kendine saygēē kendini duygusal olarak bilebilme, kendini ifade edebilme, baĵ ēnsēz olabilme ve kendi potansiyelini hayata geçirebilme becerileri bu boyutun kapsamēndadē.

Kikilerarasē beceriler; kikinin kikilerarasē ilikkilerdeki kapasitesi ve faaliyetlerini içermektedir. Kikinin olaylara empatiyle yaklakabilme, sosyal sorumluluk sahibi olabilme ve kikilerarasē ilikkiler kurabilme becerisi bu boyutu oluşturmaktadır.

Bakkalarēnēn duygularēnē ve hislerini anlama ve onlardan haberdar olma güçlü sahip bireylerin bir özelliĵ idir.

Uyumluluk; esnek olma ve değ iken durumlara karkē hislerin değ iktirilebilme yeteneğ i dir. Kikinin geręeklię i test edebilme (öznel olanla geręek olan arasēdaki farkē ayērt edebilme), esnek olabilme ve problemleri çöze bilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır.

Stres yönetimi; kikinin stresle baka çēkma becerilerini içermektedir. Kikinin stres toleransē ve tepki kontrolü (bir kēye tepki duyduğ u halde bu tepkisini kontrol ederek bu tepkiye direnmek) becerileri bu boyutu oluşturmaktadır. Kiki, stres yönetimi ile stresle baka çēkma ve duygularēē kontrol etmesi gerektiğ inde karkē karkēya kalē.

Genel ruh hali; olumlu duygular hissetme, ifade edebilme ve iyimser kalma yeteneğ i dir. Kikinin yakām hakkēndaki memnuniyeti ve yakāma genel bakēēē içermektedir. Kikinin iyimser olabilme becerisi ve yakāmdan duyduğ u mutluluk bu boyutu oluşturmaktadır (Bar-On, 1997a, Aktaran: Güllüce, 2006).

2.17.1.3. Goleman Modeli

Golemanōın modeli, Mayer ve Saloveyōın temel yetenek modelinden geliētirilmiē, fakat ondan farklı olarak zihinsel yetenekleri kikinin kendi duygularēē farkēnda olmasē ve diğ er özellikleri(kikinin kendini motive edebilmesi) içeren bir karma modeldir (Çakar ve Arbak, 2004).

Goleman'a göre bek unsur, temel nitelikli pratik becerileri öğ renme potansiyelini belirlemekte; duygusal yeterliliğ imiz ise, örgütlerdeki yeteneklerimize bu potansiyelin ne kadarēē aktarabildiğ imizi göstermektedir. Goleman; duygusal yeterliliklerin, etkin durumdaki bilişsel unsurlarē yanē sēa, bir dereceye kadar duygularla ilgili becerileri de içerdii ini ifade etmektedir.

İlk boyut olan kikinin kendi duygularēē farkēnda olmasē kikinin duygularēē neler olduğ unu anlayabilmesidir. Herhangi bir durum meydana

geldiğinde kikinin gerçek hislerine ulaşmasını sağlar. Eğer bu bilgi olmazsa kiki, duygularını anlayamaz ve kontrol edemez.

İkinci boyut olan kikinin kendi duygularını yönetebilmesi; kikinin her tür duygusunu yönetebilmesini içerir. Bu duygular öfkeden aşkına sevince kadar bir çeşitlilik gösterir. Burada yönetmekten kası bastırmak değildir, duyguları bastırmak yalnızca onların daha güçlü bir şekilde tekrar ortaya çıkmasına yol açar. Yapılması gereken duyguları kabullenip, anlık tepkilerden uzaklaşmaya çalışmaktır.

Üçüncü boyut olan kikinin kendini motive edebilmesi; kikinin bütün becerileri, hayal güçleri ve zorluklara rağmen yılmamasıdır. Kikinin bunun için duygularını azimle yönlendirebilmesidir.

Dördüncü boyut olan empati ise kikinin kendisini diğerlerinin yerine koyup onları anlayabilmesidir. Sempatiden farklı olarak empati diğer tarafa duyulan bir sevgi değil yapıdan tarafsız bir değerlendirmedir.

Bekinci boyut olan sosyal beceriler; kikinin diğer kikişlerin duygularını farkında olmasını diğerlerinin duygularını yönetebilmesini ve bu sayede sorunsuz olarak diğerleriyle geçinebilmesini sağlar. Sosyal ilişkilerde etkili bir kapasite olarak görülmektedir. Son zamanlarda, Goleman, sosyal beceriler ve empatiyi sosyal yönetim olarak yeni bir sınıflandırmaya ile birleştirmiş ve kategoriler listesini beşten dörde indirmiştir (Goleman, 1995, s. 65. Aktaran: Güllüce, 2006).

2.17.1.4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Duygusal Zeka Modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zeka modeli, Duyguları Öğrenmek, Duygusal Zindelik, Duygusal Derinlik, Duygusal Simya olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır:

- **Duyguları Öğrenmek:** Duyguları öğrenmek, kikinin duygusal anlamda potansiyelinin farkında olup bunu değerlendirebilmesi ve bu bilgileri

ilikkilerinde kullanmasē üzerine kuruludur. Bunun için kikinin duygusal dūrüstlūŷ ü(duygularē tarafsēz olarak algēdama), duygusal enerjiye(kikinin enerjisi ve duygularē arasēndaki ilikkiye bakarēya ulakmada kullanmasē), duygusal geri bildirim (duygularēn verdiŷ i mesajlarē algēdama ve buna göre hareket etme) ve pratik sezgiye sahip olmasē gerekmektedir(duygularē pratik űekilde sezebilme).

- **Duygusal Zindelik:** Zindelik kavramē fiziksel alanda olduŷ u gibi duygusal aēēdan da gereklilik gōstermektedir. Bunun için ikinin, öz varlēŷ a(kikinin duygusal aēēdan sahip olduklarē), gūven çemberine (kikinin oluŷ turduŷ u gūven ortamē), yapēē hoknutsuzluŷ a (hoknutsuzluklarēn yapēē olarak eyleme dōnūktūrūlmesi), esneklīŷ e ve yenilebilirliŷ e sahip olmasē beklenir. Burada yapēē hoknutsuzluk, hoknutsuzluk gibi olumsuz bir duygudan nasē yararlē sonuēlar elde edilebileceŷ ini anlatmaktadır.
- **Duygusal Derinlik:** Kikinin iēsel amaēlarēnē belirleyerek kendini bunlara adamasē ve bunu örgūtteki amaēlarēyla da koordine etmesi esasēna dayanmaktadır. Kikinin kendine özgū potansiyel ve amaēlarēnē belirleyip kendisini amaēlarēnē gerēeklektirmeye duygusal olarak adamasē dūrüstlūŷ ü yakamasē ve insanlar üzerinde yetkisini kullanmada etki uyandēmasēnē iēermektedir.
- **Duygusal Simya:** Duygusal zekānēn kikinin yaratēēēē ēnē arttēan özelliŷ ine yoŷ unlakmēēē. Duygusal simya önem verilmeyen duygularēn daha deŷ erli hale gelmesi ve onlarēn gūçlerinden yararlanēmasēnēn yanē sēra, sezgisel akēē dūkūnsel zaman deŷ ikimini(kikinin geēmiē, gelecek ve kimdiki zamanē beyinde canlandēabilmesi), fēsatlarē sezinlemeyi ve geleceŷ i yaratmayē iēermektedir. Sezgiler, kikinin en belirsiz durumlarda karar vermelerinde, hiē kimsenin gōrmediŷ i bir fēsatē gōrmelerinde yardāncē olmaktadır. Akē kavramē ise kikinin en az çabayla en çōk ve en iyi sonucu elde ettiŷ i bir iēte, zamanēn bile nasē geētiŷ inin farkēnda

olmadı ė bir verimlilik durumu olarak görölmektedir. Kikinin bu kadar verimli olduğu anlara yönelebilmesi ancak duygusal zekâ becerilerini kullanmasıyla mümkün görölmektedir (Cooper ve Sawaf, 2003. Aktaran: Öztekin, 2006).

2.18. KÜLTÜR KURUMLARI

2.18.1. Müzik Eğitimi ve İlgili Araştırmalar

Müzik ile beynin erken gelişimi arasında önemli bir bağlantı vardı. Bu gelişme okullarda müzik programlarında sürdürülmeye gitmeleri ile ortaya çıkmıştır. Kırsal çocukların piyano dersi almaya başlamasına isterken, neden bahsettiklerini bilmekte ama çok daha erken başlamaları gerektiğini bilmemektedir. Çalışmalar, erken müzik eğitiminin özellikle de piyano derslerinin gerçekten de çocukların beyinlerindeki işlem merkezlerini geliştirdiğini göstermiştir. Irvine, California Üniversitesi araştırmacılarından Frances Roucher ve Gordon Shaw 1993'te okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalarda, 3 ila 5 yaş arası çocukların 6 aylık piyano dersinden sonra, matematik ve diğer bilimlere karşı çok önem taşıyan uzaysal algılamada testlerinde ve bulmacalarda heyecan verici gelişmeler gösterdiklerini saptamışlardır. Araştırmacılar, müzik eğitiminin beyindeki yeni ve sürekli bağlantıların oluşumunu canlandırdığını inanmaktadırlar (Beachwood, 1997. Aktaran: Eskiözlü, 2003).

Müzik eğitimi ve akademik başarı konulu araştırmalara bakıldığında; 1999'da College- Bound Seniors Ulusal Raporundaki bir araştırma dikkat çekmektedir. Raporda, müzik eğitimi alan öğrencilerin matematikte ve edebiyatta müzik eğitimi almayanlara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca 1998 yılında ABD'de, millî eğitimin yaptığı etkin bir araştırmanın sonuçlarında müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarı ödüllerini, müzik eğitimi almayanlara göre daha fazla aldıkları kanıtlanmıştır. Shoew, Rouscher, Levine, Wight, Dennis ve Newcomb tarafından 1997 yılında müziğin beyin gelişimini nasıl etkilediği müzik ve zeka arasındaki ilişkiyi araştıran bir diğer araştırma da müzik eğitiminin, çocukların soyut muhakeme yeteneklerini, matematik öğreniminin gerektirdiği, yetenekleri arttırdığını göstermiştir (Kendurur ve Barış, 2002).

Kalmar (1989) tarafından yapılan bir çalışmada görülmüş ki, ekstra müzik eğitimi verilen bir grup çocukta, normal müzik eğitimi alan çocuklara göre, daha

taratıcē daha orijinal ve kompleks fikirler ve daha yüksek seviyede ayērt etme yeteneē i saptanmēktē (Aktaran: Karkal, 2004).

Giderek çoē alan araētēma sonuçlarē Mozart dinlemenin zihinsel performansē arttırdıē ē varsayēmēnē geçerli kēdmēktē. Barok müziē in kalēplarē ile beyin dalgalarēndaki ritmin benzerliē i kefedildikten sonra Irvine, California Üniversitesi nöro-biyologlarēndan Gordon Shaw ve Frances Rauscher 1995te 75 kolej öē rencisi ile çalēarak, ayrē ayrē gruplarē farklı ses ortamlarēnda, sessiz, Mozartēn bir piyano sonatēyla, minimalist müzikle ve repetitive müzikle test etmiklerdir. Sonuçlar Mozart dinleyen grubun kākātıcē gelişme gösterdiē ini ortaya koymuştur. Diē er psikolog ve nöro-biyologlarēn deney gruplarē olarak aldēklarē çocuklar, saralēlar, Alzheimer hastalarē hatta farelerle yaptēklarē araētēmalar ise Mozartēn müziē inin beynin motor koordinasyonunu, görsel algēnē ve düşünce sürecini hēzlandērdıē ēnē ortaya koymuştur (Kliever, 1999. Aktaran: Eskiöē lu, 2003).

Yüksel (1996), ñOkul Öncesi Eē itim Kurumlarēnda Müzik Eē itimiò konulu çalēmasēnda, Milli Eē itim Bakanlıē ēnēn öē retmenlere rehber olabilmesi için hazērlamē olduē u programlarēn yetersizliē i, eē itim kurumlarēnēn araē- gereē, uzman konusundaki eksiklikleri, eē itim sistemlerinin dengesiz kēkilde, sadece zihinsel gelişime önem verdiē i ve bu gelişimin gittikçe yayēlmasē müziē in sadece hok vakit geçirme aracē olarak düşünölüp, ruhsal gelişim yanēnda sanat iletisi ve zihinsel gelişime faydalarēnē göz ardē edilmesi gibi durumlarē yaratēdēk ve yeteneē i ihtiyaç duyulan bu yüzyēda, konun öneminin farkēna varēarak, bir an önce ele alēnmasē gerektiē ini ortaya koymaktadır.

Mertoē lu(2002), ñOkul Öncesi Eē itim Kurumlarēna Devam Eden 5- 6 Yak Grubundaki Çocuklarēn Ritim Algēdamalarēnē Kēçelenmesiò baklēklē çalēmasēnda, İstanbulun Kadēköy ve Eminönü ilçelerindeki okul öncesi eē itim kurumlarēna devam eden 156 çocuk araētēmanēn örneklemine oluşturmaktadır. Araētēmadan elde edilen bulgulara göre, 5i 6 yak çocuklarēnēn genel ritim algēdarē ve ritim söyleme düzeyleri cinsiyete göre kēzlar lehine anlamlē farklıdēk göstermekte; ritmi algēdamada 6yakēndaki çocuklarēn 5 yakēndaki çocuklardan daha bākardē olduē u görölümüktür. Okul öncesi eē itim kurumlarēnda bilinçli ve programlē bir müzik etkinliē i

yapılmaması ve öğretmenlerin müzikal becerilerinin eksikliğinin çocukların müzikal becerilerini de olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Göncü (2002), 4-6 Yaş Anaokulu Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitiminin Müziksel ve Kişisel Algı Gelişimine Etkileri adıyla çalışmasında, tesadüfi olarak müzik eğitimi alan ve almayan 15'er kişilik iki gruptan oluşan toplam 30 çocuk seçilmiştir. Elde edilen verilerden müzik eğitimi alan çocukların, almayan çocuklara göre ses problemlerinin daha az olduğu, ses ve kişisel algı gelişimlerinde de olumlu yönde ve anlamlı derecede fark olduğu saptanmıştır.

Karkal (2004), tarafından yapılan çalışmada "Okul Öncesi Dönemi Çocuklarda Müzik Yeteneği ve Matematik Yeteneği Arasındaki İlişki ve Müzik Eğitiminin Matematik Performansı Üzerine Etkileri" incelenmiş ve matematik yeteneği ile müzik yeteneği arasında oldukça anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan matematiksel kavramlarla ilişkilendirilmiş müzik eğitimi programı yapılan deneysel çalışmanın sonucunda okul öncesi dönemi 5-6 yaş grubu çocukların matematik performansları yükselttiği görülmüştür.

Sungurtekin (2005), "Orff Çalgılarının Okul Müzik eğitimindeki Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, resmi okul yöneticilerinin büyük bir bölümü Orff yaklaşımlarıyla hiç tanışmazken, özel okul yöneticileri çoğunlukla bu yöntem hakkında bilgi sahibi olduklarına belirtmişlerdir. Resmi ilköğretim okulu (%70,4) ile anaokulu öğretmenlerinin büyük bir bölümü (%64,3), Orff yaklaşımıyla tanışmaktadır. Özel ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin tamamının ise bu yöntem hakkında bilgi sahibi oldukları ve derslerinde bu yöntemden yararlandıkları görülmüştür.

Mentik Köksoy ve Mentik Tak (2005), tarafından yapılan "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Görev Yapan Anaokulu Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitime İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi (Niğde Örneği)" adlı çalışmada Niğde ve Niğde'ye bağlı Çamardı, Bor ve Altunhisar ilçelerinde yer alan MEB'de

bağlı resmi ve resmi olmayan özel okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan anaokulu öğretmenlerinin okul öncesi dönemde müzik eğitime ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Çalışma grubunu 58 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Çıkan sonuçlara göre, mezun oldukları kurumlara göre öğretmenlerin müzik eğitimi ile ilgili konulara ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Araştırmada okulöncesi kurumlarda müzik odası ve müzik aletlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca okulöncesi öğretmenlerinin bir kısmının da yeterli müzik bilgisine sahip olmadıkları ifade ettikleri belirlenmiştir.

Sığırtmacı (2006), "Okulöncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Konusundaki Görüşleri ve Kendilerine Ait Değerlendirmelere Bakılarak Araştırmasında, okulöncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi konusundaki düşünceleri, kendilerinin müzik eğitimi konusunda neler yaptıkları ve kendilerini bu konuda yeterli hissedip hissetmediklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Adana il merkezinde bulunan 27 devlet ilköğretim okulu anaokulları ve özel ilköğretim okullarının anaokullarında görev yapan toplam 115 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen anket dağıtılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müzik etkinlikleri kapsamında öğretmenlerin % 97,7'sinin karikatür oyun oynamasına yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin % 48,3'ü müzik etkinlikleri için kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin müzik etkinlikleri kapsamında sırasıyla en çok müzikli oyunlar, ritim çalışmalarları müzikli dramatizasyon, yaratıcı dans, karikatür sözlerine uygun beden hareketleri, karikatür söyleme, müzik dinleme ve karikatür müzik aletleri ile eşlik etme gibi çalışmalara yer verdikleri görülmüştür.

Atak (2006), "Anasokullarında Öğretmenlerinin Müzik Eğitime Yönelik Algı ve Yeterlilikler ve Müzik Eğitimi Ortamına Yönelik Düşünceleri" adlı araştırmasında, İstanbul'da 58 ilköğretim okulunda görev yapan 110 anasokul öğretmene veri toplama aracı olan anket dağıtılmıştır. Buna göre, büyük oranda anasokullarında müzik eğitime yönelik kendilerini yeterli gören anasokul öğretmenlerinin % 50,5'i bu donanılara lisans eğitimi aldıkları müzik eğitiminin

katkē sağ ladđ ēē dükünmektedirler. Anasēēē öğ retmenlerinin müzik öğ retiminde en çok ihtiyaç duyduklarē seminer konusu %68,2 oranē ile müzikli drama olarak tespit edilmiştir. Anasēēē öğ retmenlerinin müzik eğ itiminin niteliğ ini olumsuz etkileyen en önemli sorunu ise %34,5 oranlarēnda materyal yetersizliğ i ve sēēē mevcudu olduğu u görülmektedir.

Güler (2006), ñOkul Öncesi Öğ retmenlerin Müzik Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarē ve Eğ itim Gereksinimlerinin Belirlenmesiò adlē araştırmāsēnda şanlışfa il merkezinde MEBē bađ lē ilköğretim bünyesindeki anasēēēlarēnda ve resmi anaokullarēnda görev yapan 25 okul öncesi öğ retmeni ile görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğ retmenlerin tamamēna yakēē programda müzik etkinliklerinin önemli olduğu unu, ancak etkili gerçektelemediğ ini dükünmektedir. Bunun yanēnda öğ retmenlerin temel müzik bilgileri ve örnek etkinlik uygulamalarē enstrüman çalma becerisi, müziğ in drama ile kullanēēē müzik etkinliklerinde kullanēdan yöntem ve teknikler, dağ arcēk geliştirme ve okulöncesi müzik türleri, sēēē yönetimi, müzik etkinliklerinin diğer etkinliklerle kullanēēē bireysel ve yaratēēē müzik etkinlikleri, müzik etkinliklerini gözlem aracē olarak kullanēēē gibi konularda eğ itim gereksinimlerinin olduğu u saptanmēēē.

Ercan (2006), ñEđ itim Fakülteleri İlköğretim Bölümleri Sēēē Öğ retmenliğ i Programē son Sēēē Öğ rencilerinin İlköğretim 1. Devre Müzik Derslerine Yönelik Mesleki Alan Yeterliliklerinin İncelenmesiò adlē araştırmada, öğ rencilerin müzik eğ itimi ders programēnda yer alan genel müzik bilgileri, ses eğ itimi, çalgēē itimi ve çalgē bilgisi, çocuk karkđarē dağ arcēē bilgisi ve müzik öğretim yöntemleri bilgileri ölçülmük, bulgular haline getirilmik ve yorumlanmēēē. Bulgularē yorumlanmasēndan sonra araştırma probleminin sonuçlarē saptanmē, bu sonuçlar içerisinde sēēē öğ retmenliğ i programē son sēēē öğ rencilerinin müzik eğ itimi dersi alan yeterlilikleri ortaya çēkarēmēēē. Öğ rencilerin görüklrine göre, müzik eğ itimi derslerinde öğ renmik olduklarē konular, nitelikli bir öğ retmen olmada tamamen etkilidir. Ancak yine öğ renciler ilköğretim 1. devre müzik derslerine kendilerinin değ il müzik öğ retmenlerinin girmesi gerektiğ ini dükünmektedirler. Bu dükünce,

öğrencilerin bilgi eksikliğinin kendilerinde özgüvenlerinin oluşmasına olumsuz yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

2.18.2. Duyusal Zekâ ile İlgili Araştırmalar:

Erginsoy (2002), "Duyusal Zekâ ve Kikilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmada Atatürk Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler (okul öncesi eğitim, müzik ve resim öğretmenliği) ve Fen Bilimleri (iktisat ve çevre mühendisliği) alanlarında öğrenim gören 439 öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile kikilerarası ilişki tarzları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Eğitim düzeyi farklı öğrencilerin (1. ve 4. sınıflar) duygusal zekâ düzeyleriyle kikilerarası ilişki tarzları kısmen farklıdır. 4. sınıflarda 3. sınıflara göre daha gelişmiştir. Yaş, cinsiyet ve Anabilim Dalı faktörleri duygusal zekâ düzeyi ve kikilerarası ilişki tarzlarını etkilemektedir.

Ersanlı (2003), "Üniversite Öğretim Elemanlarının Duyusal Zekâ Düzeyleri" adlı çalışmada, üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerinin toplam puan ortalamalarını, üniversite öğretim elemanlarının öğrenim düzeylerine (lisans, lisansüstü, doktora) göre anlamlı bir fark göstermediği, üniversite öğretim elemanlarının temel alanlarına (sosyal, sağlık ve fen) göre ise, duygusal zekâ düzeyleri toplam puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Özdemir (2003), tarafından yapılan "Yaratıcı Drama Dersinin Duyusal Zekâ Gelişimine Etkisi" ile ilgili çalışma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmada örnekleme giren öğrenci sayısı deney grubunda 29 kız ve 3 erkek toplam 32 öğrenci, kontrol grubunda 29 kız ve 3 erkek toplam 32 öğrencidir. Deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışma sonunda öğrencilerin toplam duygusal puanları ve öz bilinç, empati ve sosyal beceriler alt puanlarında anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır.

Dicle (2006), tarafından yapılan "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi" adlı araştırmanın evrenini; 2004-2005 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesi'ne bağlı Fen, Güzel Sanatlar, Sosyal ve Yabancı Diller alanlarında öğrenim görmekte olan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; random örnekleme yöntemi ile seçilmiş 415 kız, 269 erkek toplam 684 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiği süreçte duygusal zeka düzeylerinin de olumlu yönde geliştiği sonucuna varılmıştır.

Akeren (2006), tarafından yapılan "Orta Öğretimde Görevli Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Çatışmaların Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki" adlı araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerindeki liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu merkez ilçelerden tesadüfi olarak seçilen 57 lisede görev yapan 50 yönetici ve 150 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasında, yöneticilerin görüşlerinin aksi yönünde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Güler (2006), tarafından yapılan "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmada, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla, duygusal zeka ölçeği, problem çözme becerileri için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmede yaratıcı olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öztekin (2006), "Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmada veriler, Balıkesir ili merkezindeki 23 orta öğretim kurumunda 23 yönetici, 63 yönetici yardımcısı ve 718 öğretmen "Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yönetici yardımcılar ve öğretmenler yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Yöneticiler, duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini yeterli bulurken, yönetici yardımcılar ve öğretmenler yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini daha az yeterli buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

Maboçoğlu (2006), "Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etmenlere bakılarak çalışmada duygusal zekanın, insanın ruhunun derinliklerinde bulunan sonsuz gizli güçlerin ortaya çıkarılmasına olanak sağlayarak insanın kendisini tanımasına ve başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurmasına imkan tanıdığı en ortaya koymuştur. Duygusal zekanın gelişmesinde ruhsallık ve değerler çok önemli rol oynadığı en ruhsallık ve değerlerin güçlenmesinde olmazsa olmaz rol üstlendiğini belirtmiştir.

Öztürk (2006), tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri ve Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi" adlı çalışma, Kocaeli Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılan değişkenlerinde, iş doyum puan ortalamalarında okul türü, hizmet içi eğitime katılan sayısı kurum koşulları sosyal etkinliklere katılan ve idari tutum değişkenlerinde, tükenmişlik düzeylerinde ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılan sayısı kurum koşulları sosyal etkinliklere

katēn, isinden elde ettiği doyum sēasē ve idari tutum değ ikkenlerinde anlamlē bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Akbak (2006), tarafından hazērlanan İstanbul İ, Fatih İlçesi, İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesiò adlı bu çalışmada duygusal zekâ konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Anketiò ve Duygusal Zekâ Ölçeđiò kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 80 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. 80 kişiye uygulanan anketten elde edilen veriler literatür ışığında yorumlanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sosyal beceriler açısından bakıldığında bu anlamda öğretmenlerin %51,70'i kendilerini başarılı görürken, öğretmenlerin %40'i bu konuda kararsız ve %8,3'i yetersiz gördüğünü sonucuna varmıştır.

Güllüce (2006), Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)ò adlı çalışmasında, tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenmişlikò boyutu ile duygusal zeka ölçeğinin mutlulukò, nesneklikò, problem çözmeò, sosyal sorumlulukò, empatiò, bağımsızlıkò ve kendini gerçekleştirmeò boyutları arasında ilişkiler ters yönde ve $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile müzik yeterlilikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve müzik yeterliliklerinin temel tanımlayıcı özelliklerine göre farklılaşma durumu araştırılmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Marmara Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nden yansız- random olmayan tabakalı örnekleme ile seçilmiş toplam 250 okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerine veri toplama araçları uygulanmaktadır. Söz konusu öğrencilerden 220'sinden geri dönüş alınmaktadır. 3.sınıfı devam eden 110 ve 4. sınıfı devam eden 110 olmak üzere toplam 220 okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Türkiye'deki okul öncesi öğretmen adayları araştırmanın ana kitlesini oluşturmaktadır. Türkiye'de 82 eğitim fakültesi ve bu fakültelerin 30'unda okul öncesi öğretmenliği lisans programı bulunmaktadır. Bu çerçevede söz konusu ana kütleyi temsil edecek örneklem büyüklüğü'nün belirlenmesinde

Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmada çalışma grubuna yukarıda belirtilen üç eğitim fakültesindeki okul öncesi öğretmenliği programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin alınmasının nedeni; bu öğrencilerin lisansta müzik dersi almamak olmaları ve meslek hayatına kısa zamanda geçecek olmalarıdır.

$$n = N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

N : Hedef kitledeki birey sayısı

n : Örneklem alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın görülme olasılığı (gerçekleşme olasılığı)

q : İncelenen olayın görülmeyiş olasılığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d : Olayın görülme olasılığına göre kabul edilen $\pm$ örneklem hatası (Bak, 2006).

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, $\pm$ % 5 örneklem hatası ile nicelik bakımından genellenebilecek ölçüdedir. Gerekli örneklem büyüklüğü $n = 245$ olarak hesaplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarına aşağıda belirtilen veri toplama araçları elden dağıtılmak, doldurmaları müteakip tekrar toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

1. Müzik Yeterlilik Anketi
2. Duygusal Zeka Ölçeği

3.3.1. Müzik Yeterlilik Anketi: 4'lü likert tipi müzik yeterlilik anketi, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterliliklerini ölçmek için kullanılmıştır. Bu anketin ilk bölümünde öğrencilerin müzik ve okul geçmişlerini anlamaya yönelik sorular sorulmuş, diğer bölümde alan yeterliliklerini ölçmeye yönelik sorular sorulmuş, son bölümde de öğrencilerin görüş ve düşüncelerini belirlemeye yönelik

hem seçenekli hem de açđk uçlu sorular yer almaktadır. Anketin cevap seçenekleri Likert ölçeğ ine göre Tamamen, Kısmen, Az ve Hiçten olmaktadır.

Araştırmada, Ercan(2006) sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilköğretim 1. devre müzik derslerine yönelik mesleki alan yeterliliklerini ölçmek için geliştirdiği Müzik Yeterlilik Anketinin; Kişisel Bilgiler bölümündeki 7. ve 8. madde, Genel Müzik Bilgileri bölümündeki 16, 17. ve 18. madde, Müzik Öğretim Yöntemleri Bilgileri bölümündeki 6. ve 7. maddeler araştırmacı tarafından önemli görüldüğü için eklenmiştir. Ayrıca, Müzik Yeterlilik Anketinin; Ses Eğitimi Bilgileri bölümündeki 2. madde ile Müzik Öğretim Yöntemleri Bilgileri bölümündeki 5. madde okul öncesi öğretmen adaylarına uygun hale getirilerek değiştirilmiştir.

Müzik Yeterlilik Anketinin güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılarak aşağıda belirtilmiştir.

Müzik Yeterlilik Anketinin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 220 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Genel Müzik Bilgileri bölümünün güvenilirlik katsayısı $\bar{U} = 0,907$, Ses Eğitimi Bilgileri bölümünün güvenilirlik katsayısı $\bar{U} = 0,895$, Çalgı Eğitimi ve Çalgı Bilgisi bölümünün güvenilirlik katsayısı $\bar{U} = 0,855$, Çocuk Kardeşleri ve Çocuk Kardeşleri Dağılımı bölümünün güvenilirlik katsayısı $\bar{U} = 0,857$, Müzik Öğretim Yöntemleri bölümünün güvenilirlik katsayısı $\bar{U} = 0,790$ olarak bulunmuştur. Bu çerçevede, araştırmada toplam 61 maddeden oluşan anket uygulanmıştır.

3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ): Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilen Duygusal Zekâ Ölçeği, 20 tane olumlu ve 21 tane olumsuz toplam 41 maddeden olmaktadır. Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilen bu ölçek, olumsuz maddelere daha fazla yer vermek için Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin bazı maddelerinin olumludan olumsuza çevrilmesi ve daha önceden güvenilirliği diğer faktörlere göre daha düşük bulunan Duygulardan Faydalanma

faktörünü temelde hedef alan bazē yeni maddelerin eklenmesiyle oluvmuvtur. Ölçek, (1) kesinlikle katādmēyorum,(2) katādmēyorum, (3) kararsēzān, (4) katāđēyorum ve (5) kesinlikle katāđēyorum űeklinde 5đli likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

Göçet(2006), űÜniversite Öđ rencilerinin Duygusal Zekā Düzeyleri űe Stresle Baka Çāma Tutumlarē Arasēndaki űıkkıò adlē yüksek lisans tezinde, bu ölçeđ in Türkçeye uyarlama çālāmasēnē yaparak Türkçe formunun yapē geçerliđ i, kapsam geçerliđ i, çeviri geçerliđ i ve uyum geçerliđ ini araktārmāđ ā. Bu geçerlikler akāđ āda ayrıntāđēbir űekilde verilmivtir.

Duygusal Zekā Ölçeğ inin yapē geçerliğ ini incelemek amacēyla faktör analizi yapıdmāđ ā. Öncelikle bütun maddeler arasēnda korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonlarēn olup olmadđ āna bakādmā ve faktör analizinin yapığabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilikkilerin olduğu görülmüvtür. Daha sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Sphericity testleri gerçekleştirilmivtir. KMO Örneklem Uygunluk katsayēsē 79 olarak bulunmuvtur. Barlett Spehericity testi X Kare değeri 2955,95 ($p<.001$) bulunmuvtur. Ölçeğ in bütünü için ise 0.78 olarak bulunmuvtur.

Duygusal Zekā Ölçeđ iōnin test-tekrar test güvenilirlik çālāmasē Sakarya Üniversitesi Eđitim Fakültesiōnin çekitli bölümlerinde öđrenim gören 87 öđrenci üzerinde yürütülmüvtür. Öđrencilere Türkçe form 21 gün arayla iki kez uygulanmāđ ā. Ölçeđ in test-tekrar test güvenilirlik düzeyini belirlemek için her iki uygulamadan elde edilen veriler arasēndaki korelasyon hesaplanmāđ ā ve sonucun .63 olduđu görülmüvtür. Ölçeđ in madde-test korelasyonlarēnēn ve güvenilirliklerinin kestirilmesinde SPSS 11.5 programē kullanādmāđ ā.Duygusal zeka ölçeđ inin güvenilirlik katsayēsēŪ= 0,89 olarak belirlenmivtir.

Duygusal Zekā Ölçeğ iōnin geçerlik ve güvenilirlik çālāmalarēndan elde edilen bulgular bu ölçeğ in Türkçeye bakārē biçimde uyarlanarak kullanāma hazē ve üniversite öğrencilerinin duygusal zekā düzeylerini tespit etmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye bakardē bir biçimde uyarlanarak kullanāna hazā, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir (Göçet, 2006).

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araşmada veri toplama araçlarē ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programē kullanđarak bilgisayar ortamēnda gerçekleştirilmiştir.

1. Okul öncesi öğ retmen adaylarēın temel tanālayāē özellikleri, frekans (f) ve yüzde(%) istatistikleri ile belirtilmiştir.
2. Okul öncesi öğ retmen adaylarēın müzik yeterlilikleri ile duygusal zekâ düzeyleri, ortalama puanlarē ile ölçölüp standart sapma değ erleri ile yorumlanmādır.
3. Okul öncesi öğ retmen adaylarēın duygusal zekâ düzeyleri ile genel müzik bilgisi arasēdaki iliki regresyon analizi ile test edilmiştir.
4. Okul öncesi öğ retmen adaylarēın duygusal zekâ düzeyleri ile ses eğ itimi bilgisi arasēdaki iliki regresyon analizi ile test edilmiştir.
5. Okul öncesi öğ retmen adaylarēın duygusal zekâ düzeyleri ile çalgē eğ itimi ve çalgē bilgisi arasēdaki iliki regresyon analizi ile test edilmiştir.
6. Okul öncesi öğ retmen adaylarēın duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk karkāarē ve karkē dağ arcē ē bilgisi arasēdaki iliki regresyon analizi ile test edilmiştir.
7. Okul öncesi öğ retmen adaylarēın duygusal zekâ düzeyleri ile müzik öğ retim yöntemleri bilgisi arasēdaki iliki regresyon analizi ile test edilmiştir.

8. Okul öncesi öğretmen adayların müzik bilgisi yeterliliği ve duygusal zeka düzeylerinin temel tanımlayıcı özelliklere göre değişimi bağımlı t testi ve varyans analizi yöntemi ile incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine İlgili Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının temel tanımlayıcı özellikleri frekans ve yüzde istatistikleri yardımıyla özetlenmiştir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları liselere göre dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Okullarına İlgili Bulgular

Lise Türleri	Frekans	Yüzde %	Geçerli Yüzde
Düz Lise	69	31,4	31,5
Anadolu Lisesi	45	20,5	20,5
Anadolu Öğretmen	23	10,5	10,5
İmam Hatip	1	,5	,5
Süper Lise	45	20,5	20,5
Meslek Lisesi	35	15,9	16,0
Fen Lisesi	1	,5	,5
Toplam	219	99,5	100,0
Eksik	1	,5	

Tablo 5'teki verilerden öğretmen adaylarının % 32'sinin düz lise, % 21'inin Anadolu Lisesi, % 11'inin Anadolu Öğretmen Lisesi, % 1'inin imam hatip lisesi, % 21'inin süper lise, % 16'sının meslek lisesi, % 1'inin ise fen lisesi mezunu oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının ailelerinin müzik ilgisine göre dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ailelerin Müzik İlgisine İlişkin Bulgular

Ailenin müzikle ilgilenme durumu	Frekans	Yüzde %	Geçerli Yüzde
Evet	46	20,9	21,0
Hayır	172	78,2	78,5
Eksik	1	,5	
Toplam	220	100,0	

Tablo 6'daki verilerden öğretmen adaylarının ailelerinin % 21'i müzikle ilgilenirken, % 79'unun müzikle ilgilenmediği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının müzik dersi alma durumlarına göre dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Müzik Dersi Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının müzik dersi aldığı okullar	Frekans	Yüzde %	Geçerli Yüzde
İlköğretim	58	26,4	26,6
Lise	8	3,6	3,7
İlköğretim ve Lise	152	69,1	69,7
Eksik	2	,9	
Toplam	220	100,0	

Tablo 7'deki verilerden öğretmen adaylarından % 26'sının ilköğretim, % 4'ünün lise, % 69'unun ise hem ilköğretim hem de lise düzeyinde müzik dersi aldığını anlaşılmaktadır.

ÖĞretmen adaylarından müzik dersine kimin girdiğine ilişkin dağđımların incelenmesi ve analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. ÖĞretmen Adaylarından Müzik Derslerine Kimin Girdiğine İlişkin Bulgular

ÖĞretmen adaylarından ilköğretim ve lisede müzik derslerini kimden aldıkları	Frekans	Yüzde %	Geçerli Yüzde
Müzik öğretmeni	190	86,4	88,8
Farklı branştan öğretmen	23	10,5	10,7
Eksik veri	6	2,7	
Toplam	220	100,0	

Tablo 8'deki verilerden öğretmen adaylarından % 89'unun dersine müzik öğretmenleri, % 11'inin dersine ise farklı branş öğretmenlerinin girdiğini anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının müzikle ilgili bir kursa katılma durumlarına ilişkin verilerin incelenmesi ve analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Müzikle İlgili Bir Kurs Katılma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının müzikle ilgili kursa katılma durumu	Frekans	Yüzde %	Geçerli Yüzde
Evet	36	16,4	17,1
Hayır	174	79,1	82,5
Toplam	211	95,9	100,0
Eksik veri	9	4,1	

Tablo 9'daki verilerden öğretmen adaylarının % 17'sinin müzikle ilgili bir kursa katıldığını, % 83'ünün bu tür bir kurs almadığını belirtilebilir.

Öğretmen adaylarının bir müzik aleti çalma durumuna ilişkin verilerin incelenmesi ve analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların Müzik Aleti Çalma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının müzik aleti çalma durumları	Frekans	Yüzde %	Geçerli Yüzde
Evet	113	51,4	54,9
Hayır	93	42,3	45,1
Toplam	206	93,6	100,0
Eksik veri	14	6,4	

Tablo 10'daki verilerden öğretmen adayların % 55'inin bir müzik aleti çalarken % 45'inin herhangi bir müzik aleti çalmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayların öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin dağılımlar incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcıların Öğrenim Gördüğü Üniversiteye İlişkin Bulgular

Öğretmen Adayların Öğrenim Gördükleri Üniversiteler	Frekans	Yüzde %	Geçerli Yüzde
Marmara	144	65,5	65,5
İzmit Baysal	51	23,2	23,2
Kocaeli	25	11,4	11,4
Toplam	220	100,0	100,0

Tablo 11'deki verilerden araştırmaya katılan öğretmen adayların % 66'sının Marmara Üniversitesi, % 23'ünün Abant İzzet Baysal Üniversitesi, % 11'inin ise Kocaeli Üniversitesinde öğrenimlerini sürdürdükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayların bulundukları sınıflara ilişkin dağılımlar incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Katđēncđarēn Őĵ renim Gōrdŭĵ ũ Sēñđa Hııkin Bulgular

Őĵ retmen Adaylarēñēñ Őĵ renim Gōrdŭkleri Sēñđlar	Frekans	Yŭzde %	Geçerli Yŭzde
3,00	108	49,1	49,5
4,00	110	50,0	50,5
Eksik Veri	2	,9	
Toplam	220	100,0	

Tablo 12ōdeki verilerden aratēmaya katđan őĵ retmen adaylarēñēñ % 50ōsinin 3. sēñđ, % 50ōsinin ise 4. sēñđ őĵ rencisi olduklarēanlatılmaktadır.

Őĵ retmen adaylarēñēñ çaldēklarēmŭzik aletine gōre daĵ đēñlarēincelenmŭk ve analiz sonuçlarēTablo 13ōda sunulmuktur.

Tablo 13. Katđēncđar Tarafēndan Çalēnan Mŭzik Aletine Hııkin Bulgular

Őĵ retmen Adaylarēñēñ Çalabildikleri Mŭzik Aletleri	Frekans	Yŭzde %	Geçerli Yŭzde
Hayē	27	12,3	12,3
Blok Flŭt	138	62,7	62,7
Mandolin	12	5,5	5,5
Baĵ lama	7	3,2	3,2
Org	7	3,2	3,2
Gitar	13	5,9	5,9
Dĭĵ er	16	7,3	7,3
Toplam	220	100,0	100,0

Tablo 13'deki verilerden araştırmaya katılan öğretmen adayların % 12'sinin herhangi bir müzik aleti çalmazken, % 63'ünün blok flüt, % 6'sının mandolin, % 3'ünün bağlama, % 3'ünün org, % 6'sının gitar, % 7'sinin ise bunların dışındaki müzik aletlerini çaldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayların gelir düzeyine göre dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

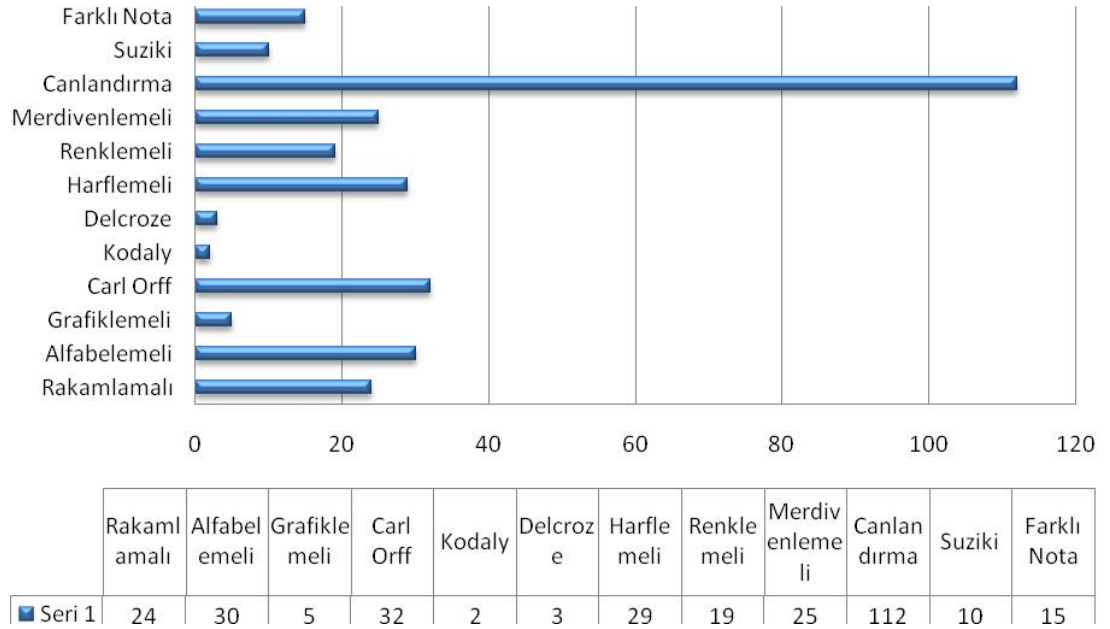
Tablo 14. Gelir Düzeyine Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
0-500	16	7,3	8,0
500-1000	89	40,5	44,7
1000-3000	70	31,8	35,2
3000 üzeri	23	10,5	11,6
Eksik Veri	21	9,5	
Toplam	220	100,0	

Tablo 14'deki verilerden araştırmaya katılan öğretmen adayların % 8'inin 0'ı 500 YTL arası, % 45'inin 500'ı 1000 YTL arası, % 35'inin 1000'ı 3000 YTL arası, % 12'sinin ise 3000 TL'nin üzerinde gelire sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayların bildikleri müzik öğretimi yöntemlerine göre dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçları şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Katılımcılar Tarafından Bilinen Müzik Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bulgular



Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmen adayların % 10’u rakamlı müzik öğretim yöntemi, % 13’ü alfabelemeli müzik öğretim yöntemi, % 2’si grafiklemeli müzik öğretim yöntemi, % 14’ü Carl Orff müzik öğretim yöntemi, % 1’i Kodaly müzik öğretim yöntemi, % 1’i Delcroze müzik öğretim yöntemi, % 13’ü Harflemeli müzik öğretim yöntemi, % 9’u Renklemeli müzik öğretim yöntemi, % 11’i Merdivenlemeli müzik öğretim yöntemi, % 51’i Canlandırma müzik öğretim yöntemi, % 5’i Suziki müzik öğretim yöntemi, % 7’si Farklı Nota müzik öğretim yöntemini bilmektedirler.

Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyine ilişkin ortamları puanları 3,9 olup Katagorik seçeneğine karşılık gelmektedir. Ayrıca dağılımın standart sapması 0,55 gibi oldukça düşük bir değere karşılık gelmektedir. Bu bulgular öğretmen adaylarının duygusal düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu ve öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri açısından büyük farklılıklar göstermediklerini ortaya koymaktadır.

4.2.1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile genel müzik bilgisi arasındaki ilişki

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile genel müzik bilgisi arasındaki ilişki regresyon analizi yardımıyla test edilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile genel müzik bilgisi arasında $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu anlaşılmaktadır. Belirlilik (determinasyon) katsayısının R Kare = 0,051 olduğu da gözlenmektedir. Elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının genel müzik bilgilerinin artmasıyla duygusal zekâ düzeylerinin de doğru orantıda yükseleceğini, genel müzik bilgilerinin azalmasıyla da duygusal zekâ düzeylerinin negatif doğru orantıda azalacağını göstermektedir. Buna göre duygusal zekânın genel müzik bilgi düzeyinin % 5'ini açıkladığı sonucuna varılmıştır.

4.2.2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile ses eğitimi bilgisi arasındaki ilişki

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile ses eğitimi bilgisi arasındaki ilişki regresyon analizi yardımıyla test edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile ses eğitimi bilgisi arasında $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu anlaşılmaktadır. Belirlilik (determinasyon) katsayısının düzeltilmiş R Kare = 0,07 olduğu gözlenmektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının ses eğitimi bilgilerinin artmasına paralel olarak duygusal zekâ düzeylerinin de yükseleceği, ses eğitimi bilgilerinin azalması durumunda ise duygusal zekâ düzeylerinin negatif doğru orantıda azalacağı görülmektedir. Buna

göre, duygusal zekânın ses eğitimi bilgi düzeyinin % 70'ini açıkladığı sonucuna varılmaktadır.

4.2.3. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çalgı eğitimi ve çalgı bilgisi arasındaki ilişki

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çalgı eğitimi ve çalgı bilgisi arasındaki ilişki regresyon analizi yardımıyla test edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çalgı eğitimi ve çalgı bilgisi arasında $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır. Belirlilik (determinasyon) katsayısının düzeltilmiş R Kare= 0,04 olduğu gözlenmektedir. Bu bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının çalgı eğitimi ve çalgı bilgisi arttıkça duygusal zekâ düzeylerinin de artacağı göstermektedir. Buna göre duygusal zekânın çalgı eğitimi ve çalgı bilgi düzeyinin % 40'ünü açıkladığı sonucuna varılmaktadır.

4.2.4. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk kırkdar ve çocuk kırkdar dağılım bilgisi arasındaki ilişki

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk kırkdar ve çocuk kırkdar dağılım bilgisi arasındaki ilişki regresyon analizi yardımıyla test edilmiştir. Bulunan değerlerden öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk kırkdar ve çocuk kırkdar dağılım bilgisi arasında $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır. Belirlilik (determinasyon) katsayısının düzeltilmiş R Kare= 0,02 olduğu gözlenmektedir. Yani bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kırkdar ve kırkdağılım bilgisinin yükselmesiyle duygusal zekâ düzeylerinin de buna bağlı olarak yükseleceğini göstermektedir. Bundan hareketle duygusal zekânın, çocuk kırkdar ve çocuk kırkdar dağılım bilgisi düzeyinin % 20'sini açıkladığı sonucuna varılmaktadır.

4.2.5. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile müzik öğretimi bilgisi arasındaki ilişki

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile müzik öğretimi bilgisi arasındaki ilişki regresyon analizi yardımıyla test edilmiştir. Bulunan değerlerden öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile müzik öğretimi bilgisi arasında $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu anlaşılmaktadır. Belirlilik (determinasyon) katsayısının düzeltilmiş R Kare= 0,07 olduğunu gözlenmektedir. Bu bulgu, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik öğretimi bilgilerinin artmasıyla duygusal zekâ düzeylerinin de artacağını göstermektedir. Buna göre duygusal zekânın, müzik öğretimi bilgi düzeyinin % 7'sini açıkladığı sonucuna varılmıştır.

4.3. Öğretmen Adaylarının Müzik Bilgisi Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Temel Tanımlayıcı Özelliklerine Bağlı Olarak Değerlendirmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının müzik bilgisi yeterliliği ve duygusal zekâ düzeylerinin temel tanımlayıcı özelliklerine bağlı olarak değerlendirme için bağımlı t-testi ve varyans analizi yöntemleri kullanılarak incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının müzik bilgisi yeterliliği ve duygusal zekâ düzeyleri ile ailenin müzikle ilgili olma durumu arasındaki ilişki bağımlı t-testi kullanılarak incelenerek Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Müzik Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeyi ile Ailenin Müzikle İlgisi Arasındaki İlişki

	t-test				
	t	Df	Anlamlılık	Ort. Fark	Farkın Std.Hatası
Gort	-5,87	216	,00	-,48	,08
Sort	-4,17	215	,00	-,42	,10
CAort	-5,78	216	,00	-,61	,11
COort	-5,00	216	,00	-,43	,08
Mort	-3,36	216	,00	-,32	,09
Aort	1,24	213	,21	,11	,09

Tablo 16'daki değerlerden müzik yeterliliğini oluşturan tüm boyutlarla ailenin müzikle ilgisi arasındaki ilişkinin $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen veriler, okul öncesi öğretmen adaylarının ailesi müzikle ilgiliyse bu durum onun müzik yeterliliklerine katkı sağlayacağına göstermektedir. Ancak duygusal zekâ düzeyi ile ailenin müzikle ilgisi arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani, okul öncesi öğretmen adaylarının ailesinin müzikle ilgili olması onun duygusal zekâ düzeyinin yükselmesinde etkili değildir.

Öğretmen adaylarının müzik bilgisi yeterliliğinin, ailenin müzikle ilgisine bağl olarak farklılık durumu ise Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Ailenin Müzikle İlgisine Bağlı Olarak Değişimi

	Ailenin Müzikle İlgisi	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Gort	Evet	46	2,05	,55	,08
	Hayır	172	2,54	,48	,03
Sort	Evet	46	2,18	,61	,09
	Hayır	171	2,60	,60	,04
CAort	Evet	46	2,48	,65	,09
	Hayır	172	3,10	,64	,04
COort	Evet	46	2,31	,51	,07
	Hayır	172	2,75	,53	,04
Mort	Evet	46	1,93	,55	,08
	Hayır	172	2,25	,58	,04

Tablo 17’deki değerler, istisnasız tüm boyutlarda ailesi müzikle ilgili öğretmen adaylarının diğerlerine oranla daha düşük ortalama puana sahip oldukları göstermektedir.

Bu bulgudan hareketle ailesi müzikle ilgili olan öğretmen adaylarının müzik bilgisinin diğerlerine göre daha fazla olduğu sonucuna varılmaktadır.

Öğretmen adaylarının müzik bilgisi yeterliliği ve duygusal zekâ düzeyleri ile müzik aleti çalma durumu arasındaki ilişki bağımlı t-testi kullanılarak sınımlanmış ve analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Katđēncđarēn Mŭzik Yeterliliğ i ve Duygusal Zekā Dŭzeyi ile Mŭzik Aleti alma Durumu Arasēndaki İliğki

	t-test				
	T	Df	Anlamlēē k	Ort. Fark	Farkēn Std.Hatas ē
Gort	-6,864	204	,000	-,44780	,06524
Sort	-4,288	203	,000	-,36014	,08398
CAor t	-3,495	204	,001	-,33199	,09498
COor t	-3,919	204	,000	-,29408	,07505
Mort	-3,985	204	,000	-,31241	,07840
Aort	1,517	202	,131	,11772	,07762

Tablo 18ān anlamlēēk sŭtunundaki deđ erlerden mŭzik yeterliliđ ini olukturan tŭm boyutlarla mŭzik aleti çalma durumu arasēndaki ilikkinin $p < 0,01$ dŭzeyinde istatistiksel olarak anlamlē olduđ u anlanılmaktadır. Bulgular, okul ōncesi ōđ retmen adaylarēnēn mŭzik yeterliliđ i ne dŭzeyde ise mŭzik aleti çalabilme durumu da ona paralel olarak aynēdŭzeyde olduđ unu gűstermektedir.

Duygusal zekā dŭzeyi ile mŭzik aleti çalma durumu arasēndaki ilikđi ise istatistiksel olarak anlamlē değ ildir.

Ōđ retmen adaylarēnēn mŭzik bilgisi yeterliliğ inin, mŭzik aleti çalma durumlarēna bağ lē olarak farklılıkta durumu ise Tablo 19ōde verilmektedir.

Tablo 19. Müzik Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Müzik Aleti Çalma Durumuna Bağlı Olarak Değişimi

	Müzik Aleti	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Gort	Evet	113	2,22	,47	,04
	Hayır	93	2,67	,46	,05
Sort	Evet	113	2,34	,61	,06
	Hayır	92	2,70	,59	,06
CAort	Evet	113	2,81	,72	,07
	Hayır	93	3,14	,62	,06
COort	Evet	113	2,50	,55	,05
	Hayır	93	2,80	,52	,05
Mort	Evet	113	2,02	,55	,05
	Hayır	93	2,33	,57	,06

Tablo 19'daki değerler, istisnasız tüm boyutlarda müzik aleti çalan öğretmen adaylarının diğerlerine oranla daha düşük ortalama puana sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle bir müzik aleti çalan öğretmen adaylarının müzik bilgisinin diğerlerine göre daha fazla olduğunu sonucuna varılmaktadır.

Öğretmen adaylarının müzik bilgisi yeterliliği ve duygusal zekâ düzeyleri ile müzik dersine giren öğretmenler arasındaki ilişki bağımlı t-testi kullanılarak sınımlanmış ve analiz sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Katđēncđarēn Mūzik Yeterliliđ i ve Duygusal Zekā Dūzeyi ile Mūzik Dersine Giren Őđ retmen Arasēndaki İlişki

	t-test				
	t	df	Anlamlıđđ	Ort. Fark	Farkēn Std.Hatas ē
Gort	-,64	211	,52	-,07	,12
Sort	,32	210	,75	,04	,14
CAort	,27	211	,79	,04	,15
COort	,46	211	,65	,05	,12
Mort	,71	211	,48	,09	,13
Aort	-,68	208	,50	-,08	,12

Tablo 20'nin anlamlıđđ sütunundaki değ erlerden gerek mūzik yeterliliđ i gerekse duygusal zekā dūzeyi ile mūzik dersine giren Őđ retmenin uzmanlık alanē arasēndaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlē olmadıđ ē gōr÷lmektedir. Bu bulgu mūzik dersine mūzik Őđ retmeni giren katđēncđarla, diğ er branklardan Őđ retmenlerin girdiđ i katđēncđarēn mūzik bilgisi aēēēndan farklıđđ gōstermediđ ini ortaya koymaktadır. Bu bulgudan hareketle katđēncđarēn mūzik bilgilerinin mūzik dersine giren Őđ retmenin uzmanlık alanēndan bađ ēnsēz olduđ u sonucuna varđ mēxtē. Okul öncesi Őđ retmen adaylarēnēn bu zamana kadar aldēklarē mūzik derslerine giren Őđ retmenlerin mūzik Őđ retmeni olmasē ya da farklı bir brank Őđ retmeni olmasē onlarēn duygusal zeka dūzeylerini etkilememektedir.

Őđ retmen adaylarēnēn mūzik bilgisi yeterliliđ i ve duygusal zekā dūzeyleri ile Őđ renim gōrd÷kleri sēnē arasēndaki ilişki bađ ēnlē t-testi kullanđarak sēnanmēk ve analiz sonuçlarēTablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Katılımcıların Müzik Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeyi ile Sınıf Arasındaki İlişki

	t-test				
	t	df	Anlamlılık	Ort. Fark	Farkın Std. Hatası
Gort	-,17	216	,87	-,01	,07
Sort	,25	215	,80	,02	,09
CAort	2,96	216	,00	,27	,09
COort	1,58	216	,11	,12	,08
Mort	1,41	216	,16	,11	,08
Aort	-,55	213	,59	-,04	,08

Tablo 21'in anlamlılık sütunundaki değerlerden Çalgı Ejiyeti ve Çalgı Bilgisi ile sınıf arasındaki ilişkinin $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır. Bunun yanında duygusal zekâ düzeyi ile sınıf arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çalgı ejiyeti ve çalgı bilgisinin, sınıflarına bağlı olarak farklılık durumu ise Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Katılımcıların Çalgı Ejiyeti ve Çalgı Bilgisinin Sınıflara Bağlı Olarak Değişimi

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
CAort	3,00	108	3,11	,61	,059
	4,00	110	2,84	,74	,071

Tablo 22'deki değerler, 4. sñēfa devam eden öĵ retmen adaylarēnē, 3. sñēfa devam eden öĵ retmen adaylarēna oranla daha dñkñk ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgudan hareketle 4. sñēfa devam eden öĵ retmen adaylarēnē, 3. sñēfa devam eden öĵ retmen adaylarēndan daha yüksek algēē itimi ve algēbilgisine sahip olduklarēsonucuna varēlmēttir.

Öĵ retmen adaylarēnē mñzik bilgisi yeterliliğ i ve duygusal zekā dñzeyleri ile gelirleri arasēndaki ilikk varyans analizi kullanēarak sēnanmē ve analiz sonuçlarē Tablo 23'de sunulmuktur.

Tablo 23. Katēāncđarēn Mñzik Yeterlilię i ve Duygusal Zekā Dñzeyi ile Gelir Arasēndaki İkk

		Kareler Toplamē	df	Ortalama Kare	F	Anlamlı ēk
Gort	Gruplar Arasē	6,08	4	1,52	6,07	,00
	Grup İi	48,57	194	,25		
	Toplam	54,65	198			
Sort	Gruplar Arasē	4,07	4	1,02	2,69	,03
	Grup İi	73,42	194	,38		
	Toplam	77,49	198			
CAort	Gruplar Arasē	2,87	4	,72	1,57	,18
	Grup İi	88,90	194	,46		
	Toplam	91,77	198			
COort	Gruplar Arasē	4,73	4	1,18	4,23	,00
	Grup İi	54,23	194	,28		
	Toplam	58,96	198			
Mort	Gruplar Arasē	2,80	4	,70	2,18	,07
	Grup İi	62,29	194	,32		
	Toplam	65,09	198			
Aort	Gruplar Arasē	,90	4	,23	,76	,55
	Grup İi	57,13	193	,29		
	Toplam	58,03	197			

Tablo 23'ün anlamlı sütunundaki değerlerden genel müzik bilgisi, ses eğitimi bilgisi ve çocuk kırdarē ve çocuk kırdarē dağarcığı bilgisi ile gelir arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak öğretmen adaylarının ailelerinin gelir seviyesi ne kadar iyi olursa buna bağlı olarak adayların müzik yeterliliklerinin de o derece artacağı belirlenmiştir. Bunun yanında müzik bilgisi yeterliliğini oluşturan diğer boyutlar ve duygusal zeka düzeyi ile gelir arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının genel müzik bilgisi, ses eğitimi bilgisi ve çocuk kırdarē ve çocuk kırdarē dağarcığı bilgisinin gelir düzeylerine bağlı olarak farklılık durumu ise Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Katâncıların Genel Müzik Bilgisi, Ses Eğitimi Bilgisi ve Çocuk Kardeşlere ve Çocuk Kardeşle Dağılım Bilgisinin Gelir Düzeylerine Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Gort	0'ı 500	16	2,78	,55	,14
	500'ı 1000	89	2,56	,49	,052
	1000'ı 3000	70	2,33	,54	,065
	3000 üzeri	23	2,14	,37	,076
	5,00	1	2,18	.	.
	Toplam	199	2,45	,53	,037
Sort	0'ı 500	16	2,68	,63	,157
	500'ı 1000	89	2,64	,63	,067
	1000'ı 3000	70	2,39	,61	,073
	3000 üzeri	23	2,39	,55	,116
	5,00	1	1,60	.	.
	Toplam	199	2,52	,63	,044
COort	0'ı 500	16	2,91	,51	,126
	500'ı 1000	89	2,77	,54	,057
	1000'ı 3000	70	2,55	,55	,065
	3000 üzeri	23	2,39	,44	,091
	5,00	1	2,50	.	.
	Toplam	199	2,66	,55	,039

Tablo 24'deki değerler gelir düzeyi arttıkça her bir boyuttan alınan ortalama puanların düştüğünü gelir ile ortamla puan arasında negatif doğrusal bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

Bu bulgudan hareketle genel müzik bilgisi, ses eğitimi bilgisi ve çocuk kardeş ve çocuk kardeşle dağılım bilgisinin gelir düzeyine bağlı olarak artarak gösterdiği sonucuna varılmaktadır.

Öğretmen adaylarının müzik bilgisi yeterliliği ve duygusal zekâ düzeyleri ile yakantıların önemli bölümünü geçirdikleri bölge arasındaki ilişki varyans analizi kullanılarak sınımlanmış ve analiz sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Katılımcıların Müzik Yeterliliği ve Duygusal Zekâ Düzeyi ile Yakantıların Önemli Bölümünü Geçirdikleri Bölge Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Gort	Gruplar Arası	1,25	7	,18	,63	,73
	Grup İç	54,20	191	,28		
	Toplam	55,45	198			
Sort	Gruplar Arası	5,43	7	,78	2,02	,06
	Grup İç	73,50	191	,39		
	Toplam	78,94	198			
CAort	Gruplar Arası	3,74	7	,53	1,13	,35
	Grup İç	90,37	191	,47		
	Toplam	94,11	198			
COort	Gruplar Arası	2,01	7	,29	,97	,46
	Grup İç	56,56	191	,30		
	Toplam	58,56	198			
Mort	Gruplar Arası	,64	7	,09	,26	,97
	Grup İç	67,90	191	,36		
	Toplam	68,53	198			
Aort	Gruplar Arası	,47	7	,07	,21	,98
	Grup İç	62,20	191	,33		
	Toplam	62,67	198			

Tablo 25'ın anlamlılık sütunundaki değerlerden müzik bilgisi yeterliliği ini oluşturan boyutlar ve duygusal zekâ düzeyi ile yakantâni önemli bölümünün geçirildiği bölge arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle müzik bilgisi yeterliliği ini oluşturan boyutlar ve duygusal zekâ düzeyinin, yakantâni önemli bölümünün geçirildiği bölgeden bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterlilikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenerek elde edilen bulgulara göre şu sonuçlar çıkarılmaktadır:

- Okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin çoğunluğunun (%32 oranında) düzey lise mezunu olduğunu anlaşılmaktadır.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinin %79'unun müzikle ilgilenmediği tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmen %69'unu hem ilköğretim hem de lise düzeyinde müzik dersi aldığı ve bu öğretmen adaylarının %89'unun derslerine müzik öğretmenin girdiği anlaşılmaktadır. Müzik dersine müzik öğretmeni giren katılımcılarla, alan müzik olmayan diğer branşlardan öğretmenlerin girdiği katılımcıların müzik bilgisi açısından farklılık göstermediği sonucuna varılmaktadır.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının % 83'ünün daha önce müzik ile ilgili herhangi bir kursa katılmadığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin müzik bilgi düzeylerine ilişkin standart sapma değerlerinin 0,5 ile 0,7 arasında değişmesi adayların müzik bilgisi açısından büyük farklılık göstermediklerini ortaya çıkmaktadır.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının % 63'ünün müzik aleti olarak sadece blok flüt çaldığı, %12'sinin hiçbir müzik aleti çalmadığı, % 6'sının mandolin, %3'ünün bağlama, % 3'ünün org, % 6'sının gitar, % 7'sinin ise bunların dışındaki müzik aletlerini çaldıkları saptanmıştır. Ayrıca müzik aleti çalan öğretmen adaylarının müzik bilgisinin, müzik aleti çalmayanlara göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının çalgı eğitimi konusundaki eksiklerinin olduğu ortaya çıkarılmıştır, bu anlamda yapılan araştırma Ercan(2006)'nın çalması büyük ölçüde desteklemektedir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının % 51'inin canlandırma müzik öğretimi yöntemini, % 14'ünün carl orff müzik öğretimi yöntemini, % 13'ünün alfabelemeli müzik öğretimi yöntemini, % 13'ünün harflemeli müzik öğretimi yöntemini, % 11'inin merdivenlemeli müzik öğretimi yöntemini, % 10'ünün rakamlamalı müzik öğretimi yöntemini, % 9'unun renklemleri müzik öğretimi yöntemini, % 7'sinin farklı nota müzik öğretimi yöntemini, % 5'inin Suzuki müzik öğretimi yöntemini, % 2'sinin grafiklemeli müzik öğretimi yöntemini, % 1'inin kodaly müzik öğretimi yöntemini, % 1'inin delcroze müzik öğretimi yöntemini bildikleri saptanmıştır. Buna göre adaylar tarafından en iyi bilinen müzik öğretiminin canlandırma müzik öğretimi yöntemi olduğu, kodaly ve dalcroze müzik öğretimi yöntemlerinin ise çok az öğrenci tarafından bilindiği saptanmıştır.
- Öğretmen adaylarının müzik bilgisine ait puanlarına bakıldığında müzik konusunda yeterli olmasa da bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin müzik bilgi düzeyleri konu bazında karşılaştırıldığında ise en az bilinen konunun çalgı eğitimi ve çalgı bilgisi, en iyi bilinen konunun ise müzik öğretimi yöntemleri bilgisi olduğu görülmektedir. Ailesi müzik eğitimi ile ilgilenen öğretmen adaylarının müzik bilgisinin diğerlerine oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile genel müzik bilgisi arasında p <0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuç okul öncesi öğretmen adaylarının genel müzik bilgilerinin artmasıyla duygusal zeka düzeylerinin de doğru orantıda yükseleceğini, genel müzik bilgilerinin azalmasıyla da duygusal zeka düzeylerinin negatif doğru orantıda azalacağını göstermektedir. Buna göre duygusal zekanın genel müzik bilgi düzeyinin % 5'ini açıkladığı belirlenmiştir.

- Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile ses eji itim bilgisi arasında $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptanmıştır. Belirlilik (determinasyon) katsayısının düzeltilmiş R Kare = 0,07 olduğunu gözlenmektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının ses eji itim bilgilerinin artmasına paralel olarak duygusal zeka düzeylerinin de yükseleceği, ses eji itimi bilgilerinin azalması durumunda ise duygusal zeka düzeylerinin negatif doğru orantıda azalacağı görülmektedir. Buna göre, duygusal zekanın ses eji itim bilgi düzeyinin % 7'sini açıkladığı belirlenmiştir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çalgı eji itimi ve çalgı bilgisi arasında $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkmıştır. Belirlilik (determinasyon) katsayısının düzeltilmiş R Kare= 0,04 olduğunu gözlenmektedir. Bu bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının çalgı eji itimi ve çalgı bilgisi arttıkça duygusal zeka düzeylerinin de artacağını göstermektedir. Buna göre duygusal zekanın çalgı eji itimi ve çalgı bilgi düzeyinin % 4'ünü açıkladığı sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çocuk karkar ve çocuk karkar dağırcı bilgisi arasında $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptanmıştır. Belirlilik (determinasyon) katsayısının düzeltilmiş R Kare= 0,02 olduğunu gözlenmektedir. Yani bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk karkar ve karkar dağırcı bilgisinin yükselmesiyle duygusal zeka düzeylerinin de buna bağlı olarak yükseleceğini göstermektedir. Bundan hareketle duygusal zekanın, çocuk karkar ve çocuk karkar dağırcı bilgi düzeyinin % 2'sini açıkladığı sonucuna varılmıştır.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile müzik öğretmen bilgisi arasında $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Belirlilik (determinasyon) katsayısının düzeltilmiş R Kare= 0,07 olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik öğretmen bilgilerinin artmasıyla duygusal zeka düzeylerinin de artacağına göstermektedir. Buna göre duygusal zekanın, müzik öğretmen bilgi düzeyinin % 7'sini açıkladığı sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile ailenin müzikle ilgisi arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Duygusal zeka düzeyi ile müzik aleti çalma durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Çalgı eğitimi ve çalgı bilgisinin 4.sınıfı devam eden okul öncesi öğretmen adayları, 3. sınıfı devam eden öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Genel müzik bilgisi, ses eğitimi bilgisi ve çocuk karkar ve çocuk karkar dağarcığı bilgisinin gelir düzeyine bağlı olarak artarak gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi öğretmen adayları bu zamana kadar aldıkları müzik derslerine giren öğretmenlerin müzik öğretmeni olması ya da farklı bir branş öğretmeni olması onların duygusal zeka düzeylerini etkilememektedir. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi ile müzik dersine giren öğretmenin uzmanlık alanı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu müzik dersine müzik öğretmeni giren katılımcılarla, diğer branşlardan öğretmenlerin girdiği katılımcıların müzik bilgisi açısından farklı olmadığına göstermektedir..

- Müzik bilgisi yeterliliğini oluşturan boyutlar ve duygusal zekâ düzeyi ile yakantânen önemli bölümünün geçirildiği bölge arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerini gerçekleştirmedeki yeterlilikleri Mentik K. ve Mentik T.(2005) ve Güler (2006)'nın araştırmalarında çıkan sonuçla paralellik göstermektedir. Özellikle enstrüman kullanma ve müzik öğretimi yöntemleri konusunda yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır.
- Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterliliklerinin ne kadar geliştirilirse duygusal zekâ düzeylerinin de o doğrultuda gelişeceğini ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmada, Karkal (2004)'ün müziğin matematiksel zekâyı geliştirdiğini belirleyen çalışması bu araştırma sonuçlarına desteklemekte farklı bir zeka alanı olan duygusal zekâyı da olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının müzikal donanımlarında özellikle çalgı eğitimi ve çalgı bilgisi, müzik öğretim yöntemleri, ses eğitimi ve ses bilgisi konularında bazı eksikliklerin olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenliği lisans programları içinde yer alan müzik öğretimine yönelik derslerin içeriği ve süresi bu eksiklikler göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmen adayları müzik öğretim yöntemleri, ses eğitimi, genel müzik bilgisi konularında gerekli bilgiyi lisans programında almalıdır. Özellikle orff öğretiminin felsefesi okul öncesi öğretmen adayları tarafından iyi anlaşılmalıdır. Okul öncesi öğretmen adaylarına blok flüt çalmanın yanında farklı müzik aleti de çalabilecek eğitim yine okul öncesi öğretmenliği lisans programında verilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programına seçmeli müzik eğitimi dersi dahil edilmelidir. Öğrencilere verilen müzik eğitiminin kalitesinin artırılması için bu derse uygun nitelikte öğretim elemanları görevlendirilmeli ve müzik eğitimi dersi teorinin yanında uygulamalı olarak gerçekleştirilmelidir.
- Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterliliklerinin yüksek düzeye çıkarılmasında duygusal zeka düzeylerinin de buna katkı olarak arttırılmasına ortamı sağlamıştır. Bu anlamda müziğin insan üzerindeki olumlu etkileri kesinlikle göz ardı edilmemelidir.
- Duyguları ifade edebilme, empati, dayanışma, uyum sağlayabilme, beşenilme, bireylerarası sorun çözebilme, sebat edebilme, sevecenlik,

nezaket, saygē gibi duygusal nitelikler, bireylerin yakamlarē boyu bakarēē olmasēē saĵ layan özelliklerdir. Bu özellikler de ancak yüksek duygusal zekâ ile elde edilebilir. Bu noktada yapēdan çalēma müziĵ in duygularē harekete geçirmede ne kadar önemli olduĵ una ıkaret etmektedir. Bu nedenle duygusal gelişim ve olgunlakma açēēından müzik çalēmalarēna önem verilmelidir.

- Müzik gibi duygusal zekâyē etkileyen diĵ er faktörleri ortaya çēkaran yeni araştēmalar yapēmalēē.

KAYNAKÇA

Acar, F. "Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması". Doktora Tezi. **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. İstanbul:2001.

Akbağ, E. "İstanbul Şi, Fatih Şçesi, Şköşretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Akeren, N. "Orta Öğretimde Görevli Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Çatışmaların Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki (Kırmızı Şi Örneği)". **Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 2006.

Akkaş, S. **Okul Öncesi Eğitimde Müzik**. Ankara: 1991.

Andeç, Ö. "İlköğretimde Müzik Derslerine Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bir İnceleme". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Aral, N. ve Kandemir, A. ve Yakar, M. "Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı". Ya-Pa Yayınları 2002.

Arslan, A. "Erken Çocuklukta Müziğin Önemi ve Şarkı Öğretimi" (Edit.: Müzeyyen Sevinç). **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları 2003, ss: 293.

Artan, K. ve Bal, S. "Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Etkinlik Örnekleri". **9.Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yayınlarda Söylenmiş Semineri**. 17-18-19 Haziran Ankara 1993, ss: 236-237.

Artan, İsmihan. "Orff Öğretisi". **Çocuk Çocuk Dergisi**. Şubat 2002. Ss.33.

Austin, E. ve J, Donald H. S. ve V. Egan , "Personality, wellbeing and health correlates of trait emotional intelligence", Personality and Individual Differences; June (article in press)xxx.2004. Aktaran: Göçet, Emine. "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006

Aydın, B. **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları 1997. Aktaran: Mumcuoğlu, Özlem. Bar-On Duygusal Zeka Testinin Türkçe Etkerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2002.

Bacanlı E. **Eğitim Psikolojisi**, Alkım Yayınları İstanbul: 2001. Aktaran: Güler, Ayke. "Öğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2006

Bal, S. ve Artan, İ. **Seslerle Tanısalım**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları 1995, ss.10-11.

Baltacı, A. "Duygusal Zekanın İki Hayattaki Önemi". Activeline Dergisi. Ocak 2002, ss.2.

Bar-On, R. Bar-On Emotional Quotient inventory: A measure of emotional intelligence technical manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc.1997a. Aktaran: Çağlar Güllüce, Ali. Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Atatürk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2006.

Bakar, T. ñCarl Orff Müzik Eğitimi ve Yöntemi; Orff Schulwerk ò (Edit: Müzeyyen Sevinç). **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2003, ss. 101.

Baker, F. A. ñMüziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı ò www.ef.sakarya.edu.tr/dergi/efdergisayi8.pdf (erikim tarihi, 20.12.2007)

Bak, T. ñAnket Nasıl Hazırlanır? Uygulanır? Değerlendirilir? ò Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006, s.47.

Beachwood, M. ñStartling New Discoveries About Music Effects On The Brain ò (Müziğin Beyne Etkileri Üzerine İlgili Yakınlaşan Yeni Buluşlar) ABD Ulusal Haber Servisi, 1997, Çeviren: ESKİLER, İt.

Beceran, E. ñDuygusal Zeka ò <http://www.duygusalzeka.com/> (Erikim tarihi: 10/ 12 /2007)

ñBoyd, M. A. **The Emotional Intelligence of Teachers and Student's Perceptions of Their Teachers's Behavior in The Classroom**, Indiana University of Pennsylvania, Doktora Tezi, Umi No: 3167232. ò Aktaran: Öztürk, Ayke. ñOkul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri Üzerine Doyumlar ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. ò Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2006.

ñBraun, G. **Duygusal Zekâ Üzerine Değerlendirin**. MNS Yayıncılık, 2000. Aktaran: Özdemir, Lütfi. Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi ò Yüksek Lisans Tezi. **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2003.

Bridge, B. ñ **Duyguların Eğitimi** ò İstanbul: Beyaz Yayınları 2. Baskı Aralık 2004.

Bruce, B. <http://www.menc.org/guides/statmusic/stmreport.htm> (erikim tarihi: 28/ 08/ 2007).

Campbell, Don.. **Mozart Effect for Children**. New York:Harpencollins.2002.s.20.
Aktaran: Karkal, Ece. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Müzik Yeteneği ve Matematik Yeteneği İlişkisi ve Müzik Eğitiminin Matematik Performansı Üzerine Etkileri" Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2004.

Cicirelli, Victor G. Emotion and Cognition in Attachment **Handbook of Emotion, Adult Development and Aging**. Editor Magai & Mcfadden, Academic Pres. USA, 1996. Aktaran: Mumcuoğlu, Özlem. Bar- On Duygusal Zeka Testinin Türkçe Dilsel Etkerlilik ve Geçerlilik Çalışması Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**.2002.

Cooper, Robert K. & Ayman, S. **Liderlikte Duygusal Zeka**. Sistem Yayıncılık İstanbul: 2003. Aktaran: Öztekin; Anıl. Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zeka Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Balıkesir İl Örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Cokkun Toksoy, A. "Günümüz Müzik eğitiminde Kullanılan Metotlar ve Yaklaşımlara Genel Bir Bakış".**Müzik ve Bilim Uluslararası Hakemli Bilimsel Müzik Dergisi** ISSN:1304- 6446, sayı4.Eylül: 2005.

Çakar, U. ve Arbak, Y. "Modern Yaklaşımlar Işığında Değerli Duygu- Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka" Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 6, sayı3, 2004 .

Çalır Çetin, G. **Etkinliklerle Müzik Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık.2006, ss.64.

Çandarlı S. "Yeni Beyin Teorisi ve Eğitim" **Sözantı Dergisi**. Sayı 241. Şubat 1999.

Çilden k. nMüzik, Çocuk Gelikimi ve Öğrenmeò. **Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 21, Sayē1, 2001, ss: 1i 8.

Demirel, Ö. **Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatē**, Pagem Yayıncılık, Ankara: 2000.

D.Baykara, K **Orff Öğretisi Ne Erken Müzik Eğitimi Söylemeye Oynamaya Koralan**. Ya- PA Yayınları İstanbul: 2003, ss.9.

Dicle, A. N. nÜniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Bazē Kişisel Özelliklerine Göre Kçelenmesiò. Yayımlanmamak Yüksek Lisans Tezi. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

nDikici, Sē ertmaç, A. **Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi**. İstanbul, Kare Yayınları 2005.òAktaran Atıak, Bülent. nAnasēnēē Öğretmenlerinin Müzik Eğitime Yönelik Algıadıkları Yeterlilikler ve Müzik Eğitimi Ortamına Yönelik Dükünceleriò. Yayımlanmamak Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2006.

Dündar, M. nAnaokulu ve Kkōğretimin Birinci Sēnēnda Ritim Eğitimiò. Gazi Üniversitesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Ankara, cilt 23, sayē2, 2003, ss:172-173.

Dinçer, K nÇocuk Gelikimi ile Kğilenenler Kçin Müzik El Kitabò Ya-Pa Yayınları 2000, ss: 7i 8.

Doğ an, S. ve kahin, F. nDuygusal Zekâ: Tarihsel Gelikimi ve Örgütler Kçin Önemine Kavramsal Bir Bakāò. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayē1, 2007, s.233.

Ercan, M. nEğitim Fakülteleri Kkōğretim Bölümleri Sēnē Öğretmenliē i Programē son Sēnē Öğrencilerinin Kkōğretim 1. Devre Müzik Derslerine Yönelik Mesleki Alan

Yeterliliklerinin Kçelenmesi.Yaynlanmamk Yüksek Lisans Tezi. **Cumhuriyet niversitesi Sosyal Bilimler Enstits**, 2006.

Erdal, Glken. Mzik retim Yntemlerinden Dalcroze Metodu ve Kullanm. Erciyes niversitesi GSF. Mzik Sempozyumu Bildirisi, Kayseri, 1416 Nisan 2005.

Erginsoy, D. Duygusal Zek ve Kkileraras Kkiler Tarzlar Arasndaki Kkinin Kçelenmesi. Yaynlanmamk Yüksek Lisans Tezi. **Atatrk niversitesi Sosyal Bilimler Enstits**, 2002.

Ersanl E. niversite retim Elemanlarn Duygusal Zek Dzeyleri Yaynlanmamk Yüksek Lisans Tezi. **Ondokuz Mays niversitesi Sosyal Bilimler Enstits**, 2003.

Eskio lu, I. Mzik E itiminin Çocuk Gelkimi zerindeki Etkileri.**Cumhuriyetimizin 80. Ynda Mzik Sempozyumu**. Kn niversitesi, Bildiriler. Malatya, 2003. ss. 116- 123.

Genel, . Mzikle Tedavi. **Kastamonu E itim Dergisi**, cilt:14, no:2,Ekim 2006.

Goleman, D. **Duygusal Zek- Neden IQdan Daha nemlidir?**(eviren: Banu Sekin Yksel), Varlk Yaynlar, Kstanbul:2004.Aktaran: Tunca, Meryem Meltem. Meslek Lisesi retmenlerinin Duygusal Zekalar ile Problem zme Becerileri Arasndaki Kkinin Arastrlmas Yaynlanmamk Yüksek Lisans Tezi. **Marmara niverisitesi Fen Bilimleri Enstits**.2004.

Goleman, D. Emotional Intelligence. New York: Bantam. 1995.Aktaran: Gllce, Ali a lar. Mesleki Tkenmklik ve Duygusal Zek Arasndaki Kki(Yneticiler zerine Bir Arastrma). Yaynlanmamk Yüksek Lisans Tezi. **Atatrk niversitesi Sosyal Bilimler Enstits**. 2006.

Göçet, E. "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2006.

Güler, N. "Okulöncesi Öğretmenlerin Müzik Etkinliklerini Gerçekleştirme durumları ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. Eskişehir: 2006.

Güllüce, A. Ç. "Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

GÜNEYSU, S. ve diğerleri (2005). Beyin Araştırmaları ve Eğitime Yansımaları SMG Yayın. Ank.

Gürlük, K. "Okulöncesi ve İlköğretim Çağında Çocukların Eğitimine Müzik Terapisinin Etkisi ve Faydaları". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi**, Müzik Eğitimi Ana bilim Dalı 1998.

Gürkimlek, I. "Bilişsel Gelişime Yeni Yaklaşımlar; Çoklu Zeka Kuramı". **Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/ Anaokulunda Öğretmeni El Kitabı** İstanbul: Yayıncılar 2002.

Hargreaves, D.J. 1986. **The Developmental Psychology of Music**. England: Cambridge University Press, s.61. aktaran Mertoğlu, Ercan. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5- 6 Yaş Grubundaki Çocukların Ritim (Tartım) Algılamalarının İncelenmesi. **İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. İstanbul. 2002.

Heslop, C. (1995). Primary Colours. Müzik Teacher (March), London. Aktaran: Özen, Nuray. Çalgı Eğitimi Yararından Müzik Eğitimi Yöntemleri GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 24, sayı 2, 2004, ss: 63.

James, Jennifer. Gelecek Zamanda Dükünmek. Çev. Z.Dicleli. Boyner Holding Yayınları İstanbul: 1997. Aktaran: Ural, Ayhan. "Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu" Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 3, sayı 2, 2001.

J. Stein, Steven. Howard E. Book **EQ Duygusal Zekâ ve Başarıların Sırrı** (Çeviren: Müjde İrkek) İstanbul: Özgür Yayınları 2003, ss:29.

J.Teachout, David.

<http://64.233.183.104/search?q=cache:brGB37D42pgJ:www.uncg.edu/mus/SoundsOfLearning/GrowthDevelopment.pdf+The+%C4%B1mpact+of+music+education+on+a+child%27sgrowth+and+development&hl=tr&ct=clnk&cd=1>

(erişim tarihi: 20/ 07/ 2007).

Kaczmarczyk, Cindy. "Music, Movement & Rhythm". **Michigan Child Care Matters**. Spring, 2002, ss. 11.

Kalmar, M. **The effects of music education on the acquisition of some attribute concepts in preschool children**. Canada Music Educator, 30(2), 1989. Aktaran: Karkal, Ece. Okul Öncesi Dönemi Çocuklarda Müzik Yeteneği ve Matematik Yeteneği İlişkisi ve Müzik Eğitiminin Matematik Performansı Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.2004.

Kelly, Steven N. Preschool Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. The National Association for Music Education, 1998. 46 (3), 374-383. Aktaran: Mentik Köksoy, Aylin ve Mentik Taş, Ayşe. "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Görev Yapan Anaokulu Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitime İlişkin Görüşlerinin Birleşmesi (Niş de Örneği)" **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**, cilt 6, sayı 1, 2005, ss:31- 40.

Klievers, Garry; "The Mozart Effect" (Mozart Etkisi), New Scientist; 1999. (Çeviren: ESKİÖZ LU, İtâ).

Kocabağ, A. "Erken Çocukluk dönemi Öğretmen Adayların Kullandıkları Müzik Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanlarındaki Katkıları". **OMEP 5-11.Ekim Kurumlararası Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**, Bildiri Kitabı 3.cilt, 2003, ss:32.

Koç, E. "Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Anasınıf Bölümlerinde Okutulan Müzik Öğretimi Derslerinin Genel Durumunun Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Lap, R. **Bebeklere Bir Tatlı Karşı Müzik**. (Çev: Yıldız Temürtürkan). Ankara: On Müzik Yayınları, 2003.

L.M. Levinowitz. **The Importance of Music in Early Childhood**. Rowan University of New Jersey, Glassboro. Music Education National Conference , Fall 1998.

Maboçoğlu, F. "Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıları Bulunan Etmenler". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

MacDonald, C.J. Elementary school teachers explain why they do not use creative dance in their classrooms. The Alberta Journal of Educational Research, 1991. 37(2).

Malkoç, T.(2006). "Okul Öncesi Eğitiminin Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri", Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu Bildiri Kitabı ss. 329.

ñMary SHAMROCK, ñOrff-Schulwerk An _ntegrated Foundationò, Music Educators Journal, May 1997, p.2ò Aktaran: Sungurtekin, şehnaz. ñOrff Çalgēdarēñ Okul Müzik Eğ itimindeki Yeri ve Okul Öncesi Eğ itim Kurumlarēndaki Uygulamalarēñ Değ erlendirilmesiò. Yayēnlanmamēk Yüksek Lisans Tezi, Bursa. **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.

ñMayer, P. & Salovey, J.D. What is emotional intelligence? In P.Salovey& D. 1997. òAktaran: Güllüce, Ali Çaj lar. ñ Mesleki Tükenmicklik ve Duygusal Zekâ Arasēndaki Kıkki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)ò Yayēnlanmamēk Yüksek Lisans Tezi, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

ñMayer, J. D., P. Salovey and D. Caruso , ñModels Of Emotional Intelligenceò, In R. J. Sternberg (Ed) Handbook Of Intelligence. New York, NY, US: Cambridge University Press.2000.ò Aktaran: Doğ an, Selen ve kahin, Faruk. Duygusal Zekâ: Tarihsel Geliikimi ve Örgütler Kıkın Önemine Kavramsal Bir Bakēk. **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 16, s:1, 2007, ss:237.

Mentik Köksoy, A. ve Mentik Tağ, A. ñOkul Öncesi Eğ itim Kurumlarēñ Görev Yapan Anaokulu Öğ retmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğ itimine Kıkıkin Görüklerinin Belirlenmesi (Niđ de Örneđ i)ò **Gazi Üniversitesi Kēnehir Eğ itim Fakültesi**, cilt 6, sayē1, 2005, ss:31- 40.

Mertođ lu, E. ñMüzik ve Ritim Eğ itimiò (Edit: Müzeyyen Sevinç **Geliikim ve Eğ itimde Yeni Yaklarēnlar**. Kıtstanbul: Morpa Kēltür Yayēnlarē 2003, ss: 287)

Mertođ lu, E. ñOkul Öncesi Dönemde Ritim Eğ itimiò (Edit: Ayla Oktay, Özgöl P.Unutkan **Okul Öncesi Eğ itimde Güncel Konular**. Morpa Kēltür Yayēnlarē Kıtstanbul: 2005, ss: 292)

Mertođ lu, E. ñOkul Öncesi Eğ itim Kurumlarēna Devam Eden 5- 6 Yak Grubundaki Çocuklarēñ Ritim Algēdamalarēñ Kıkıcelenmesiò. Sanatta Yeterlilik Tezi. **Kıtstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Morgül, M. **Yaratıc Drama ile Oynayarak Yaayarak Öğren.** Ya-Pa Yayınlarē İstanbul: 2005.

ñOktavia, P. **Müzik Eğitiminde Modern Kısanēn Ahenkli Kültürel ve Entelektüel Geliim Kıin Gerekli Olan Bütün Dükünce Biçimlerini Geliiktirme ve Zihinsel Yetiler Yaratma.** Uluslararası Avrupaâda ve Türk Cumhuriyetleriñde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi. Yayınlanmāk Bildiri Kitabē Ankara, 2002.ò Aktaran: Malkoç, Tülin. **Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Çocuğun Geliimi Üzerindeki Etkisi,** Avrupa Birlii Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Gelecei Sempozyumu Bildiri Kitabē cilt:2, 2006. ss: 332.

Ömeroğlu, E. ve Ersoy, Ö. ve Şahin, F. diğ erleri. **Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılmasē** Ankara. Kök Yayıncılık, 2003.

Özal Göncü, K. 4- 6 Yaş Çocuklara Uygulanan Müzik Eğitiminin Müziksel Ses ve Kışisel Algē Geliimine Etkileriò. Yayınlanmamāk Doktora Tezi. **Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,** 2002.

Özdemir, Lütfü. ıYaratıc Drama Dersinin Duygusal Zekâ Geliimine Etkisiò. Yayınlanmamāk Yüksek Lisans Tezi. **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,** 2003.

Öztekin, A. ıOrta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değ erlendirilmesi (Balıkesir Kıi Örnei)ò.Yayınlanmamāk Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: 2006.

Öztürk, A. ıOkul Öncesi Öğ retmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri Kı Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazē Değ ikenler Açışından Karıkıaktēmalē Olarak Kışicelenmesiò. Yayınlanmamāk Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,** 2006.

Öztürk, A. **Okul Öncesi Eğ itimde Müzik**. İstanbul: Morpa Yayāncđđk, 2004, ss.73đ 86.

Partrick E.M., Rudy V. ve Denis B. **7 Adēnda Duygusal Zeka**, (Çeviren: Tuğ ba Kēca) İstanbul: Omega Yayāncđđk, 2006, ss.28đ 29.

ñ PLATO, **Devlet**, (Çev.: Sebahattin Eyübođ lu - M. Ali Cimgöz), Remzi Kitabevi.İstanbul 1971ò Aktaran: Uslu, Mustafa. ñÇocuklarda ve Gençlerde Müzik Eğ itiminin Önemi Üzerine Bir Değ erlendirmeò **Müzik ve Bilim Dergisi** ISSN:1304-6446. s.7, Mart 2007.

Poyraz, H. ve Dere, H. **Okulöncesi Eğ itiminin Kēke ve Yöntemleri**. Ankara: Anē Yayāncđđk, Eylül 2003.

Pratt,D. Çocuklarda Müzikal Gelişim: Ses Aralē ē Melodi ve Ritimò. Çeviren: Kadir ÖZAL. www.muzikegitimcileri.net (erikim tarihi:18 Mayē 2007).

ñRobison, H.F., 1983. Exploring Teaching in Early Childhood Education. By Allyn and Bacon, Inc. Newton Massachusetts, U.S:A.òAktaran: Mertođ lu, Ercan. Okul Öncesi Eğ itim Kurumlarēna Devam Eden 5- 6 Yak Grubundaki Çocuklarēn Ritim (Tartēn) Alğđamalarēnēn Kēcelenmesi. Yayānlanmamēk Sanatta Yeterlilik Tezi. **İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

ñSalovey, P, Mayer, J ve R. Crauso, D. **The Handbook of Positive Psychology**, **Oxford University Press**, 2000ò. Aktaran: Ersanlē Ercümend. Üniversite Öğ retim Elemanlarēnēn Duygusal Zekâ Düzeyleri. Yayānlanmamēk Yüksek Lisans Tezi, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2003.

Sevinç, M. ñGardnerēn Çoklu Zeka Kuramē (Edit.: Müzeyyen Sevinç) **Gelişim ve Eğ itimde Yeni Yaklaşāmlar**. İstanbul: Morpa Kēltür Yayānlarē 2003, ss.68.

Sē ērtmaç,A.

<http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2002.9.9.53.pdf>

(erikim tarihi: 8 Kas n 2006).

Stefan K, Claudia H, **Duygularla Güçlenmek** ( eviren: Meral Taktan). Hayat Yayınları İstanbul: 2001, ss. 22.

 endurur, Y. ve Akg l, B. D.  M zik E  itimi ve  ocuklarda Bilişsel Bakar . **Gazi Üniversitesi. Gazi E  itim Fakültesi Dergisi**, cilt 22, say 1, 2002, ss.168.

Tarman, S.   oku Zek  Kuramı ve Zek n  Yedi Türü  **Yarad k a E  itim Dergisi**, s:58, May / Haziran 1998, ss: 13.

Tarman, S.  Program Geliştirme Sürecinde  oklu Zek n  Yeri . Yay nlanmam k Yüksek Lisans Tezi. **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 1999.

Temiz, E.(2006).  Okul  ncesi Dönemde Müzik E  itimi; **Yar anan Problemler ve çözüm  nerileri **. Ulusal Müzik E  itimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale  nv. E  t. Fak. Dergisi Aktaran www.muzikegitimcileri.net (erikim tarihi:18 May  2007).

T. G r en, E.  M zik E  itiminde Yarat    Geliştiren Yöntem ve Yaklak nlar . **K n  Üniversitesi E  itim Fakültesi Dergisi**, cilt: 7, say 12, G z 2006, ss. 89  90.

Tufan, S.  Okul  ncesi Müzik   retmeni Profili . Ulusal Müzik E  itimi Sempozyumu Bildirisi, ,Pamukkale Üniversitesi E  itim Fakültesi. Denizli, Nisan 2006, ss: 188.

Türk Dil Kurumu S zl  . Ankara: Türk Tarih Kurumu Bas nevi. 1988.

Uçan, A.  Okul ncesi Müzik E  itimi Ve Programı. **Müzik   retimi**. (Editör Ali  zt rk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. A     retim Fakültesi Yayınları 2001, ss:14.

ñWeisinger, H. ñYakamēnda Duygusal Zekâ, MNS Yayēncēđ, İstanbul: 1998.òAktaran: Akbağ, Elif. İstanbul ñFatih ñçesi ñkōđretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi, Yayēlanmamē Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Yēdēz, F. Ü. ve çener, T. **Okul Öncesi Dönemde Yaratēđđ Eğitimi ve Yaratēē Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazērlama.** Ankara: Nobel Yayēncēđ, 2003, ss:134.

Yēdēām, K. ñKodaly Yöntemi ñe Müzik Öđretimiò. Yayēlanmamē Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.

Yēdēzbak.F. Çocukta Duygusal Zeka Gelişiminde Drama Yönteminin Kullanēmasē Ve Etkinlik Örnekleri, **Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşmasē Ve Ulusal Drama Semineri.** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.2007.

Yēmaz, M. ñDuygusal Zekâ düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zekâ Düzeyine Etkisiò Yayēlanmamē Doktora Tezi. **On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.**2002.

Yöre, S. ñTürkiyeòde Çocuk Müziđiò **Çoluk Çocuk Dergisi**, Aralēđ, 2004, ss:38.

Yüksel, E. D. ñOkul Öncesi Eğitim Kurumlarēnda Müzik Eđitimiò. Yüksek Lisans Tezi. **İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.** 1996.

ANKET

Değerli okul öncesi öğretmen adayları,

Bu çalışmada yüksek lisans tezi olarak yapılmaktadır. Çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterlilikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Veriler sadece bilimsel amaçlarda kullanılacaktır. Ankete isim yazmanız istenmemektedir. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konmasına yardımcı olacaktır.

Katıldığınız için teşekkür ederim.

Aysun TUNALI ÖZDEMİR

Okul Öncesi Öğretmeni

A.İ.B.Ü. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Anket sorularının cevapları seçenek ve görüş bildirime olarak hazırlanmıştır. Seçenekli sorularda kutucuklara işaret koyarak cevap veriniz. Görüş bildirimli sorulara görüşlerinizi yazınız.

MÜZİK YETERLİLİK ANKETİ

Kişisel Bilgiler

1. Mezun olduğunuz okul:

☒ Düz Lise ☐ Anadolu Lisesi ☐ Anadolu Öğretmen Lisesi ☐ İmam Hatip Lisesi

☐ Süper Lise

☐ Meslek Liseleri (belirtiniz :)

2. Ailenizde müzik ile ilgilenen bireyler var mı?

☒ Evet ☐ Hayır

3. İlk öğretim ve lise öğreniminizdeki dersler arasında müzik dersi var mıydı?

☒ İlk öğretimde ☐ Sıradışı ☐ İlk öğretim ve lisede

4. İlk öğretim veya lise öğreniminizde müzik dersinize müzik öğretmeni mi girdi yoksa başka bir branş öğretmeni mi?

☒ Müzik öğretmeni ☐ Başka bir branş öğretmeni (branş:)

5. Üniversite eğitiminizden önce müzikle ilgili bir kursa katıldınız mı?

☐ Evet ☒ Hayır

6. Herhangi bir müzik aleti çalıyor musunuz? Çalıyorsanız hangi müzik aletini çaldığınızı belirtiniz.

☒ Evet (.....) ☐ Hayır

7. Üniversiteniz, ...

8. Sınıfınız

Genel Müzik Bilgileri

1. Notaların isim, şekil ve süreleriyle tanıyor musunuz?

☒ Tamamen ☐ Kısmen ☐ Az ☐ Hiç

2. Ses değeri işaretleri (diyez, bemol, natürel) tanıyor musunuz?

☒ Tamamen ☐ Kısmen ☐ Az ☐ Hiç

3. Ses değ iktirici iaretlerin (diyez, bemol, natürel) iklevleri hakkēnda bilginiz var mē?
Tamamen Kısmen Az Bliç

4. Bitik, tekrar, dolap, senyö, koda gibi iaret ve terimler hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

5. Ölçü, ölçü çizgisi, ölçü sayēē ve vuruk kavramlarē hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

6. Majör-minör dizi ve ton kavramlarē hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

7. Geleneksel Türk sanat müziğinde kullanēan temel diziler (Rast, Kürdi, Hüseyini vb.)

hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

8. Geleneksel Türk Halk müziğinde kullanēan temel diziler (Hüseyini, Kerem, Maya vb.)

hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

9. Hareket terimleri (Allegro, Andante, Moderato vb.) hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

10. Nüans terimleri ve iaretleri (Piano, Forte, Dolce vb.) hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

11. Müzikte aktarēn (transpoze) kavramēē hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

12. karkēformunu oluşturan motif, periyot, cümle gibi kavramlar hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

13. Bir çocuk karkēēēē notalarēēēses yükseklikleriyle (solfejini yaparak) okuyabiliyor musunuz?

Tamamen Kısmen Az Bliç

14. Bir çocuk karkēēēē notalarēēēritmik olarak (bona yaparak) okuyabiliyor musunuz?

Tamamen Kısmen Az Bliç

15. Ses ve sesin özellikleri hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

16. Bilinen bir melodiye konulu söz uyarlayabiliyor musunuz?

Tamamen Kısmen Az Bliç

17. Etkinliklerde dinletilecek nitelikli müzikler seçebiliyor musunuz?

Tamamen Kısmen Az Bliç

18. Sēē içinde etkin bir müzik köēesi oluşturabiliyor musunuz?

Tamamen Kısmen Az Bliç

Ses Eğ itimi Bilgileri Bölümü

1. Yas gruplarēna göre ses gelişimi hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen Kısmen Az Bliç

2. Okul öncesi yak grubunun düzeyine uygun ses ve nefes egzersizleri hakkēnda bilginiz var mē?

Tamamen K sken  z Bli 

3. Çocukların seslerini korumalar i in nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında bilginiz var m ?

Tamamen K sken  z Bli 

4. Çocuğun ses gelişim evreleri hakkında bilginiz var m ?

Tamamen K sken  z Bli 

5. Kısan sesleri ve ses topluluklar hakk nda bilginiz var m ?

Tamamen K sken  z Bli 

6. Çocukların ses s n rlar hakk nda bilginiz var m ?

Tamamen K sken  z Bli 

7. Diyafram nefesinin özellikleri hakkında bilginiz var m ?

Tamamen K sken  z Bli 

8.  ark s yleme kurallar hakk nda bilginiz var m ?

Tamamen K sken  z Bli 

9. Müzik derslerinde g rm k olduğunuz eğitim sonucunda kendi sesinizin e itildi ini d k n yor musunuz?

Tamamen K sken  z Bli 

10. Müzik derslerinde alm k olduğunuz eğitim sonucunda ses, nefes ve diksiyon  al mlar 

 ark s ylemenizi ve konu man  olumlu yönde etkiledi mi?

Tamamen K sken  z Bli 

 alg E itimi ve  alg Bilgisi

1. Okul  alg dar ya da bakka bir müzik aleti  al yor musunuz?

 lay r  lok Flüt  Mandolin  Ba lama  lektronik Org   Gitar  Piyano

   er (a  klay n z:)

2. E itiminizi aldı  n z okul  alg s n  okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanabiliyor musunuz?

Tamamen K sken  z Bli 

3. Orff  alg dar hakk nda bilginiz var m ?

Tamamen K sken  z Bli 

4. Orff  alg dar yla ritim eğitimi yapabilecek bilgiye sahip misiniz?

Tamamen K sken  z Bli 

5. Orff  alg dar na benzeyen basit  alg dar n yap n hakk nda bilgiye sahip misiniz?

Tamamen K sken  z Bli 

6. Geleneksel Türk Halk M zi inde kulland an  alg dar hakkında bilgiye sahip misiniz?

Tamamen K sken  z Bli 

7. Geleneksel Türk Sanat M zi inde kulland an  alg dar hakkında bilgiye sahip misiniz?

Tamamen K sken  z Bli 

8. Klasik Bat M zi inde kulland an  alg dar hakkında bilgiye sahip misiniz?

Tamamen K sken  z Bli 

 ocuk  ark dar ve  ocuk  ark dar Da arc  Bilgileri

Tamamen Kēsmen Äz Bliç

5. Müzik ġ retimi yöntem ve teknikleri bilgileriniz okul öncesi eġ itimin amaç ve kazanġmlarġnġ gereklektirmeye yeterli midir?

☐ Tamamen ☐ Kġsmen ☐ Az ☐ Bli

6. Jest ve mimikleri etkili olarak kullanabiliyor musunuz?

☐ Tamamen ☐ Kġsmen ☐ Az ☐ Bli

7. Herhangi bir ocuk karġġġnġ oyunlaġtırebiliyor musunuz?

☐ Tamamen ☐ Kġsmen ☐ Az ☐ Bli

**AUSTİN VE DİĞERLERKİ TARAFINDAN MODİFİYE EDİLEN DUYGUSAL ZEKÂ
ÖLÇEJİ (2004)**

Ailenizin Ekonomik Geliri () 0-500 () 500-1000 () 1000-1300 () 3000-üstü

Yakantınızın Önemli Bölümünü () MRM () EGE () KAND () AKDNZ

Geçirdiğiniz Bölge () G.AND () D.AND () B.KDZ () O VE D.KDZ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Bakışlarla kişisel problemlerim hakkında ne zaman konuşacağımı bilebilirim.					
2.	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle önceden de karşılaştığımda ve onların üstesinden geldiğimi anımsarım.					
3.	Yeni bir şeyler denediğimde genellikle bakışla olacağımı düşünürüm.					
4.	Problemleri ele alırken ruh halimin etkisi azdır.					
5.	Kişiler bana kolaylıkla güvenir.					
6.	Diğer insanlardan gelen sözel olmayan mesajları anlamakta güçlük çekerim.					
7.	Hayatındaki bazı önemli büyük olaylar neyin önemli olduğu, neyin önemli olmadığıni tekrar gözden geçirmeme yol açmaz.					
8.	Bazen konuştuğum kişinin espri mi yaptığı mı ciddi mi olduğuunu çıkartmam.					
9.	Ruh halim değişiminde yeni olanaklar görürüm/ yeni olanakları farkına varırım.					
10.	Duyguları hayatımda niteliğinde/ hayat tarzımda çok etkisi olur.					
11.	Yakındığım duyguları farkındayım.					
12.	Genellikle, gelecekte iyi şeyler olacağını beklemem.					
13.	Hayatımda bir problemi çözmeye çalışırken olabildiğince duygusal olmamaya yararlə görürüm.					
14.	Duyguları gizli tutmaya tercih ederim.					
15.	Olumlu bir duygu yakındığımda bu duyguyu nasıl sürdüreceğimi bilirim.					
16.	Olayları bakışları zevkine göre ayarlarım / düzenlerim.					
17.	Sosyal olaylarda ne olup bittiğini genellikle yanlış yorumlarım.					
18.	Beni mutlu eden aktiviteleri arayıp bulurum.					
19.	Bakışları yolladığım sözel olmayan mesajları farkındayım.					
20.	Bakışları üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem.					
21.	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir.					

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
22. Kısınlarēn yüz ifadesini yanlēk yorumlayabilirim.					
23. Yeni fikirlerle ortaya çēkmamda duygularēnēn bir yardēnē olduğ una inanmam.					
24. Duygularēmēn neden değ iktij ini çoğ unlukla anlayamam.					
25. Yeni fikirlerle ortaya çēkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğ unu düşünmüyorum.					
26. Duygularēnē kontrol etmeyi güç buluyorum.					
27. Yakadē ēn duygularēn kolayca farkēnda olabilirim.					
28. Kısınlarēn konukılmasē güç biri olduğ umu söyledikleri olmaktır.					
29. Aldē ēn görevlerin iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim.					
30. Kıi bir key yaptēklarēnda insanlarēöverim.					
31. Bakkalarēnēn gönderdikleri sözel olmayan mesajlarēn farkēndayēndē.					
32. Bakka biri kendi hayatēndaki önemli bir olayēbenle paylakēken, neredeyse o olayē kendim yakamē gibi hissedirim.					
33. Duygularēnda bir değ ikilik hissettiğ imde, yeni fikirlerle ortaya çēkmaya eğ ilimliyimdir.					
34. Problemleri nasē ele alacā ēnda duygularēn büyük bir rol oynamaz.					
35. Bir mücadeleyle / zorlukla karkē karkēya kaldē ēnda çabuk pes ederim çünkü bakarsēz olacā ēnē düşünürüm.					
36. Diğ er insanlarēn ne hissettiklerini sadece onlara bakmakla anlarēn.					
37. Kötü hissettiklerinde insanlarēn kendilerini daha iyi hissetmelerine yardēncēolurum.					
38. Engellerle uđ rakmayē sürdürmemeye yardēn için iyi ruh halimden yararlanēn.					
39. Bakkalarēnēn ses tonlarēndan nasē hissettiklerini anlamayē güç bulurum.					
40. Kısınlarēn bazēkeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim.					
41. Yakēn arkadaşlēklar kurmayēzor bulurum.					

Katdēnēnē için teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞİ

Aysun TUNALI ÖZDEMİR

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 25. 05. 1981
Doğum Yeri : Ankara
Medeni Durumu : Evli

Eğitim:

İlkokul	: 1987-1992	İzmir Hilal İlkokulu
Ortaokul	: 1992-1995	İzmir Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu
Lise	: 1995-1998	İzmir Mustafa Kemal Lisesi
Lisans	: 1999- 2003	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yüksek Lisans	: D. E.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Çalıştığı Kurumlar:

Şanlıurfa Bahçelievler Anaokulu
Bolu Gerede S. Mithat Dayıoğlu İlköğretim Okulu
İstanbul Kozyatağı İlköğretim Okulu
İstanbul Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu
İstanbul Şehit Öğretmen Nuriye Ak Anaokulunda devam etmektedir.