



**MÜZİK TERAPİ, ŞİİR TERAPİ VE YARATICI DRAMA
UYGULAMALARININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK
SAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Esra YÜCESAN

**DOKTORA TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla teslim tarihinden itibaren 36 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Esra

Soyadı : Yücesan

Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :Müzik Terapi, Şiir Terapi ve Yaratıcı Drama Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi

İngilizce Adı :The Effects Of Music Therapy, Poetry Therapy And Creative Drama Applications On Self-Esteem Levels Of College Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Esra YÜCESAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra YÜCESAN tarafından hazırlanan “Müzik Terapi, Şiir Terapi ve Yaratıcı Drama Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Yılmaz ŞENDURUR

Güzel Sanatlar Eğitimi A.B.D. Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Nezihe ŞENTÜRK

Güzel Sanatlar Eğitimi A.B.D. Gazi Üniversitesi

Üye: Doç.Dr. Sabri ÇELİK

Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D. Gazi Üniversitesi

Üye:Doç.Bige Bediz KINIKLI

Konservatuvar, Hacettepe Üniversitesi

Üye:Doç. Dr. Özlem Ömür

Konservatuvar, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 10/05/2016

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI



Çocukluğuma...

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu araştırmanın her adımında bana olan güvenini ve desteğini hissettiren, tüm bilgi birikimini sevgiyle paylaşan, yol gösteren çok kıymetli hocam, danışmanım Prof. Yılmaz Şendurur’a teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmanın her aşamasında ilgi ve itina ile sürece dâhil olan izleme komitesinde bulunan diğer hocalarım Prof. Nezihe Şentürk’e ve Doç. Dr. Sabri Çelik’e, araştırma süresince bana ikinci bir danışman kadar yakın olan ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Elife Doğan Kılıç’a, isimlerini sayamadığım, yıllarca koşulsuz sevgi ve destekleri ile yanımda olan tüm dostlarıma çok teşekkür ederim.

Ve son olarak bu sürecin neredeyse her aşamasını benimle birlikte yaşayan, hisseden ve daima yanımda olan sevgili aileme çok teşekkür ederim..

**MÜZİK TERAPİ, ŞİİR TERAPİ VE YARATICI DRAMA
UYGULAMALARININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK
SAYGISI DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

**ESRA YÜCESAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mayıs, 2016

ÖZ

Amaç:Bu çalışmanın amacı müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama yöntemi uygulamaları içeren benlik saygısı geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmış eğitimin, üniversite öğrencilerinin genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, akademik benlik saygısı ve ebeveynlerle ilgili benlik saygısı düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesidir. **Materyal ve Metot:** Araştırmada deneysel araştırma desenlerinden ‘Rastlantısal Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen’ kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sinop Üniversitesi’nde lisans eğitimine devam etmekte olan 12 deney, 12 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Haftada 1 kez ve toplam 9 oturumdan oluşan grup eğitiminin her bir oturumu, belirlenen kazanımlar çerçevesinde ortalama 4-5 saat süreyle, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi müzik dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, oturumlar süresince elde edilen ürünler ve izinli olarak gerçekleştirilmiş ses kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan normallik varsayımları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiş, normallik varsayımı sağlanmadığı için bağımsız iki grubu karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmamasından dolayı tekrarlı ölçümler arasındaki farklılaşmayı incelemek içinse Friedman testi uygulanmıştır. Test sonuçları 0,05 anlamlılık düzeylerinde yorumlanmıştır. Bununla birlikte grup üyelerinin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar, frekans tabloları ve yüzdeler göz önünde bulundurularak ‘genel öz saygı, sosyal öz saygı, akademik öz saygı ve ebeveynlerle ilgili öz saygı’ başlıkları altında uygulamalar süresince elde edilen nitel verilerle birlikte yorumlanmıştır. **Bulgular:**Araştırmada grup

üyelerinin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin ebeveynlerle ilgili öz saygı, sosyal öz saygı ve akademik öz saygı ile ilgili maddelerine vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, birinci ölçümde deney ve kontrol grubunun yanıtlarının yüzdeleri benzerlik gösterirken, ikinci ve üçüncü ölçümlerde deney grubunun yüzde oranlarının kontrol grubunun yanıt yüzde oranından daha yüksek olma eğiliminde olduğu, genel öz saygı ile ilgili maddelere ait birinci ölçümlerde kontrol grubunun doğru cevap yüzdeleri deney grubuna göre daha yüksek olma eğilimi gösterirken, ikinci ve üçüncü ölçümlerde benzer şekilde deney grubunun doğru cevap yüzdelerinin, kontrol grubuna göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda deney grubunun ölçümleri arasındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuç ölçüm 1'den sonra uygulanan işlemin bireylerde iyileşme sağladığını göstermiştir. İncelenen nitel verilerden elde edilen bulguların da bu sonuçları destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise ölçümler arasındaki karşılaştırmada anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Sonuç:Müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları içeren benlik saygısı geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmış eğitimin, üniversite öğrencilerinin genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, akademik benlik saygısı ve ebeveynlerle ilgili benlik saygısı düzeyleri üzerine olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler :Müzik Terapi, Şiir Terapi, Yaratıcı Drama, Benlik Saygısı

Sayfa Adedi :143

Danışman : Prof. Yılmaz Şendurur

**EFFECTS OF MUSIC THERAPY, POETRY THERAPY AND
CREATIVE DRAMA APPLICATIONS ON SELF-ESTEEM LEVELS
OF COLLEGE STUDENTS**

(Ph. D. Thesis)

**ESRA YÜCESAN
GAZİ UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES**

May, 2016

ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to analyze the effects of education structured to develop self-esteem with treatments such as music therapy, poetry therapy and creative drama on the college students' general self-esteem, social self-esteem, academic self-esteem and parental self-esteem. **Material and Method:** Among the experimental designs "Randomized Pretest-Posttest Control Group Design" was used. The sampling group was constituted of a control and experimental group each of which included 12 students who continue their undergraduate education at Sinop University. Each of these group training sessions was conducted once a week and as 9 sessions in total about 4-5 hours within the frame of the established achievement goals at the music classroom of the Faculty of Education of Sinop University. The data was collected by Coopersmith Self-esteem Scale, products received throughout the sessions and voice recordings obtained with the consent of the subjects. The normality assumptions which are necessary to use statistical tests in data analysis were examined by Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests; since normality assumption was not met, Mann-Whitney U test was conducted to compare and contrast two independent groups. To observe the differentiations between the repeated measures which occurred since normality assumptions were not met, Friedman test was applied. The test results were interpreted at 0,05 significance level. Moreover, the group members' responses to the Coopersmith Self-Esteem Scale were interpreted considering the frequency tables and percentages along with the qualitative data acquired by the treatments

under the titles ‘general self-esteem, social self-esteem, academic self-esteem and parental self-esteem’. Findings: when the group members’ responses to the Coopersmith Self-esteem Scale in regard to parental self-esteem, social self-esteem, and academic self-esteem were observed, it was seen that while at the first measure the percentages of the control and the experimental groups were similar, at the second and the third measures the percentages of the experimental group had a tendency to be higher than the percentages of the control group; at the first measurements of the items related to general self-esteem, the control group’s percentages of the correct responses had a tendency to be higher than the experimental group, and likewise, at the second and the third measurements it was detected that the experimental group’s percentages of correct responses had a tendency to be higher than the controlled group’s percentages of correct responses. Furthermore, at all subdimensions, the differences between the experimental group’s measurements were regarded as statistically significant ($p<0.05$). This result demonstrated that the treatments carried out after measurement 1 enabled the individuals’ improvement. It was detected that the findings acquired by the examined qualitative data also supported the results. A significant difference wasn’t found in the comparison among measurements in control the group ($p>0.05$). Conclusion: It was detected that structured education which was reconstituted to develop self-esteem including music therapy, poetry therapy and creative drama method treatments, had positive effects on the general self-esteem, social self-esteem, academic self-esteem and parental self-esteem levels of the college students.

Key Words :Music Therapy, Poetry Therapy, Creative Drama, Self-Esteem
Page Number :143
Supervisor :Prof. Yılmaz ŞENDURUR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırma Soruları.....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
Varsayımlar	9
Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Benlik Saygısı	11
Müzik Terapi.....	16
Tarihsel Süreç İçinde Müzikle Tedavi	17

Orta Asya Türk Kültüründe ve Türk-İslâm Medeniyetinde Müzikle Tedavi	19
Günümüzde Müzik Terapi Uygulamaları	22
Müzik Terapinin Kullanıldığı Alanlar	22
Günümüzde Müzikle Tedavi Türleri	23
Davranışsal Müzik Terapi.....	23
Benenzon Müzik Terapi	23
Yönlendirilmiş İmgelem ve Müzik	24
Nordoff & Robins Müzik Terapi.....	24
Analitik Müzik Terapi.....	25
Aktif Tedavi(Arşetipikal Hareketler)	25
Pasif Tedavi (İmaj Tedavi).....	25
Baksı Dansı	25
Çalgılarla Meşguliyet.....	26
Ritim.....	26
Dinleme	26
Aktif Yöntem	26
Pasif Yöntem.....	27
Bayan Alvin'in Yöntemi	27
F. Knight'ın Yöntemi.....	27
Yaratıcı Drama.....	28
Yaratıcı Dramanın Öğeleri:	30
Lider	30
Grup(Katılımcılar).....	30
Mekan.....	30
Konu(Düşünce).....	31
Yaratıcı Dramanın Aşamaları	31

Isınma ve Rahatlama Çalışmaları	32
Oynama(Pantomim ve Rol Oynama)	32
Doğaçlama Çalışmaları	32
Oluşumlar	32
Isınma – Hazırlık.....	33
Canlandırma.....	33
Değerlendirme - Tartışma	33
Isınma ve Rahatlama Çalışmaları	34
Oynama(Pantomim ve Rol Oynama)	34
Doğaçlama	34
Oluşum	35
Değerlendirme	35
Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler	35
Doğaçlama	35
Rol Oynama	36
Eş Zamanlı Doğaçlama.....	36
Rol İçinde Yazma	36
Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Alanlar	36
Şiir Terapi.....	37
Tarihsel Süreç İçinde Şiir Terapi	37
Şiir Terapinin Kullanıldığı Alanlar.....	39
Şiir Terapide Kullanılan Teknikler.....	40
Kuralcı/Yenilikçi Tarz.....	41
<i>Var Olan Şiirler</i>	41
Dışavurumcu/Yaratıcı Tarz	41
<i>Yaratıcı Yazı</i>	41

<i>Günlük Tutmak.....</i>	<i>41</i>
<i>Grup Şiiri.....</i>	<i>42</i>
<i>Mektup Yazmak.....</i>	<i>42</i>
Sembolik/Törenselsel Tarz	42
<i>Metaforlar.....</i>	<i>42</i>
<i>Ritüeller.....</i>	<i>43</i>
<i>Öykü Anlatma</i>	<i>43</i>
BÖLÜM III.....	44
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	44
Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	44
Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar	47
BÖLÜM IV	51
YÖNTEM.....	51
Araştırmanın Modeli	51
Çalışma Grubu	52
Verilerin Toplanması.....	52
Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği	53
Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları	53
Ölçeğin Türkçe' ye Çevrilmesi	59
Uygulama Süreci	59
Verilerin analizi ve Yorumlanması	60
BÖLÜM V.....	61
BULGULAR VE YORUMLAR	61
Genel Öz Saygı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	64
Sosyal Öz Saygı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	83
Akademik Öz Saygı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	95

Ebeveynlerle İlgili Öz Saygı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	106
BÖLÜM VI.....	120
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	120
Sonuçlar	120
Öneriler	121
KAYNAKLAR	122
EKLER.....	136
EK 1. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği.....	137
EK 2. Uygulamaya Yönelik İzin Dilekçeleri.....	140
EK 3. Afiş.....	143

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	<i>Madde İstatistikleri</i>	55
Tablo 2	<i>Madde İstatistiklerinin Özeti</i>	55
Tablo 3	<i>Ölçek İstatistikleri</i>	55
Tablo 4	<i>Güvenirlik Katsayıları (1. Yarım-2. Yarım)</i>	56
Tablo 5	<i>Güvenirlik Katsayıları (Tek-Çift)</i>	56
Tablo 6	<i>Cinsiyete Göre Madde İstatistikleri</i>	57
Tablo 7	<i>Madde İstatistiklerinin Özeti</i>	57
Tablo 8	<i>Ölçek İstatistikleri</i>	57
Tablo 9	<i>Cinsiyete Göre Güvenirlik Katsayıları (1. Yarım-2. Yarım)</i>	58
Tablo 10	<i>Cinsiyete Göre Güvenirlik Katsayıları (Tek-Çift)</i>	58
Tablo 11	<i>Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	61
Tablo 12	<i>Bireylerin Yaşa Göre Dağılımı</i>	62
Tablo 13	<i>Deney ve Kontrol Grubuna Göre Uygulamalardan Alınan Puanların Normallik Testi</i>	62
Tablo 14	<i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Tekrarlı Ölçümlerin Karşılaştırılması</i>	63
Tablo 15	<i>Her Bir Ölçümde Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılması</i>	63
Tablo 16	<i>Genel Öz Saygı Boyutu İçin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Doğru Cevapların Ölçümlere Göre Dağılımı</i>	64
Tablo 17	<i>Sosyal Öz Saygı Boyutu İçin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Doğru Cevapların Ölçümlere Göre Dağılımı</i>	83

Tablo 18 <i>Akademik Öz Saygı Boyutu İçin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Doğru Cevapların Ölçümlere Göre Dağılımı</i>	95
Tablo 19 <i>Ebeveynlerle İlgili Öz Saygı Boyutu İçin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Doğru Cevapların Ölçümlere Göre Dağılımı</i>	106



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Bireyin mutlu ve doyumlu bir yaşam sürebilmesi öncelikle sağlıklı bir kişilik gelişimine sahip olmasına bağlıdır. Sağlıklı, olumlu denebilecek kişilik gelişimi ise kişinin üretmesi, ürünlerinden hoşnut olması, özgünlüğünü yitirmeden sosyal yaşama uyum sağlayabilmesi ile desteklenir. Aynı şekilde bireyin yaşama dair tavır alış, çevresini algılayış ve gösterdiği uyum tarzı da onun ‘kişilik özellikleri’ olarak tanımlanır. Kişiliğin bir alt yapısı ise benliktir. Kişiliği yönlendiren bir öge olarak benlik, bireyin kendini algılayış biçimi olarak özetlenebilir. Benlik, kişiliğe biçim veren kalıtsal ve çevresel etmenlerin ortak ürünüdür(Aslan, 1992, s. 7).

Benlik, bireyin kendisine dair bütün değerlendirmelerinden oluşan, kendisini ayrı bir birey olarak tanımasını sağlayan kim olduğuna ilişkin düşüncesi olarak da tanımlanabilir(Ateş, 2013, s. 2,3). Kişiyi o kişi yapan ve diğerlerinden ayıran tutum, duygu ve davranışların tamamının örgütlenmiş bütünlüğüdür. İnsanın kendini algılayış ve kavrayış biçimi olan benlik, kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır(Yörükoğlu, 2000, s. 101).

Bir anlamda bireyin kendi ben’inin, kimliğinin farkında olması olarak tanımlanabilecek benlik kavramı genellikle süreklilik ve tutarlılık gösterirse de belli bir esnekliğe sahiptir(Pişkin, 2014, s. 97; Yörükoğlu, 2000, s. 102). Çocuğun kendini başkalarından ayırmaya başladığı iki yaş civarında gelişmeye başlayan benlik kavramı, yirmi yaşlarına doğru iyice belirginleşir ve kişinin hayatı boyunca gelişmesini sürdürerek gittikçe artan bir netlik kazanır. Kişinin ruh sağlığı ile arasında yakın bir ilişkisi olan benlik kavramı

sağlıklı, olumlu ise kişinin ruh sağlığı da yerinde demektir(Kaya, 1997, s. 195; Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 139).

Benlik görüşünün gelişimiyle birlikte birey çocukluk yıllarında benimseyeceği ideal özelliklerin, önemli davranış becerilerinin olduğunu öğrenir. Bu süreç ailede başlar ve okul yaşamı ile devam eder. Böylelikle öğretmenlerin, ebeveynlerin önem vermiş oldukları davranış biçimlerini fark eder. Birey bu süreçte toplumun alışkanlıklarının da farkına varmaya ve kendisini diğerleri ile kıyaslamaya başlar(Lawrence, 2006, s. 4,5). Bu süreç ideal benlik ile ilgili şemaların da oluşmaya başladığı süreçtir.

İdeal benlik ise kişinin sahip olmayı arzuladığı özellikler bütünü olarak tanımlanabilir (Rogers'tan aktaran Kuzgun Meyvacıoğlu, 1983, s. 2).

Alice Pope, Susan McHale ve W. Edward Craighead'in yaklaşımına göre, kişinin ideal benlik kavramı (kişinin olmak istediği karakter düşüncesi) ve hissedilen ya da gerçek benlik kavramı (kişinin kendini aslında nasıl gördüğü) arasındaki fark onun benlik saygısı düzeyini ortaya koyar(Mruk, 2006, s. 131,132). Bireyin gelişimi ile birlikte fiziksel özelliklerini fark etmesini, çevresi ile derin, doyum veren ilişkiler geliştirebilmesini sağlayan benlik saygısı, kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı yargı, beğeni durumu olarak tanımlanabilir(Rosenberg'ten aktaran Eriş & İkiz, 2013, s. 181; Rosenberg'ten aktaran Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 139).

Coopersmith, benlik saygısının içsel ve dışsal nesneleri içeren karmaşık bir kavram olduğunu belirtmiştir. Ona göre benlik saygısı, bireyin kendisine yönelik yaptığı değerlendirmeleri, kendisini ne kadar önemli, değerli ve başarılı bulduğunu gösterir(Kaya, 2011, s. 80).

Benlik saygısı, bireyin farklı insanlar, çevre ile etkileşiminden, kendi duygu ve düşünceleri ile iç diyalogundan oluşan benlik kavramının değerlendirilerek kendini tanıması, kendi yeteneklerinin farkında olması sonucu kendine dair hissettiği sevgi, saygı, güven ve değer duygularının bütünüdür(Şekercioğlu & Güzeller, 2012, s. 218; Tukuş, 2010, s. 19).

Benlik saygısı, kişilerin davranışları ve duyguları üzerinde de hayati bir öneme sahiptir. Epstein (1980)' e göre kişinin benlik saygısındaki seviye değişirse tüm kişilik sistemi bundan etkilenir. İnsan için temel bir ihtiyaç olan benlik saygısı, onu motive eden ciddi bir güç konumundadır(Epstein'den aktaran Mruk, 2006, s. 116).

Yaşam dönemlerindeki değişimler ile bağlantılı olarak şekillenen benlik saygısına yönelik olarak benlik gelişiminin bozulması bireylerin çeşitli ruhsal sorunlar yaşamaları için bir zemin oluşturacaktır(Dilek & B. Aksoy, 2013, s. 96; Hiçdurmaz & Öz, 2011, s. 77). Çünkü bireyin benlik saygısı düzeyi ile ruh sağlığı arasında önemli bir ilişki vardır(Kaya, 1997, s. 195; Şahan Yılmaz & Duy, 2013, s. 68,69). Yüksek benlik saygısı bireyin psikolojik sağlığını olumlu yönde etkilerken, düşük benlik saygısı bireyin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkiye sahiptir(Yiğit, 2012, s. 62).

Yüksek benlik saygısı kendini diğerlerinden üstün olarak görmek ya da kusursuz bulmak, çok yetenekli, çok başarılı bulmak anlamına gelmez. Benlik saygısı bireyin kendisini ne kadar sevdiği, kabul ettiği ve kendisine ne kadar saygı duyduğunu ortaya koyar(Rosenberg'ten, Coopersmith'ten aktaran Sarıçam, Yılmaz, A. Gülbahçe, Gülbahçe & Çardak, 2013, s. 528).

Bireyin benlik saygısının yüksek oluşu, içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını ve özgün katılımını kolaylaştırırken, kişisel başarı ve mutluluğu da beraberinde getirir. Yüksek benlik saygısı, bireyin yaşam içinde reddedilme, hayal kırıklıkları ve başarısızlığı günlük hayatın bir parçası olarak görebilmesini sağlar(Gizir & Baran, 2003, s. 118; Kaya & Saçkes, 2004, s. 54). Düşük benlik saygısına sahip bireyler ise kendilerini değersiz ve yetersiz görme eğiliminde olurlar. Çevreden çok çabuk etkilenip, tutum ve inançlarını kolaylıkla değiştirebilirler. Bununla birlikte günlük yaşamın zorlukları ile mücadele etmekte de güçlük çeken bu bireyler, bu duygularını kontrol etmekte de zorlanabilmektedirler. Sık sık utanç ve suçluluk duygularına kapılan benlik saygısı düşük bireyler, insanlara güven duymakta zorlandıkları gibi, ilişki kurmakta da yetersizlik gösterebilmektedirler(Gizir & Baran, 2003, s. 118,119).

Çok sayıda araştırma benlik saygısının birçok etken ile ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Kişilerin eğitim düzeyi ve çeşitli sosyodemografik özellikleri (Babacan Gümüş vd., 2011; Konuk Şener, 2011, s. 59), sosyoekonomik düzeyi (Çetinkaya vd., 2006), yaşıyor olduğu kronik hastalıklar (Erturan vd., 2013; Öz, Bal Yılmaz & Akçay, 2009), depresyon (Özcan vd., 2013), yetiştirilmiş olduğu ailenin tutumu(Tanrıverdi, Savaş, Gönüllüoğlu, Kurdal & Balık, 2011, s. 37) gibi faktörlerle ilişki içinde olan benlik saygısının düşük olması yüksek sınav kaygısını da (Piji Küçük, 2010) beraberinde getirebilmektedir. Ayrıca düşük benlik saygısına zemin hazırlayan olumsuz benlik tasarımı da kaygı ile ilişki içindedir (Gürsoy, 2006,s. 188). Akademik başarı ile de yakından ilişkili

olan benlik kavramının olumlu (Adana, Arslantaş & Şahbaz, 2012) ve benlik saygısının (Gürşen Otacıoğlu, 2009, s. 149) yüksek oluşu bireylerin zorluklarla mücadele edebilmesini teşvik eden (Brown & Marshall, 2002, s. 25) yeni insanlara ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olan, problem çözme gücünü kendinde bulmasını sağlayan bir nitelik taşımaktadır.

Böylelikle yüksek benlik saygısı bireye, yüksek yaşam doyumu (Brown & Marshall, 2002, s. 25; Yiğit, 2012, s. 61) ve yaşamın içinde tüm özgünlüğü ile kendisi olma cesareti verirken düşük benlik saygısının, daha karmaşık sosyal ilişkiler ve kendisi olamama problemini beraberinde getirdiği söylenebilir.

Bununla birlikte kişinin benlik saygısını geliştirmeye yönelik olarak verilecek psikolojik destek ve danışma hizmetleri onun psikolojik dayanıklılığına katkı sağlayabilir(Çeçen & Koçak, 2007, s. 59,61; Kararımak & Siviş-Çetinkaya, 2011, s. 38; Öner Altıok, Ek & Koruklu, 2010, s. 115). Literatür, bireyin benlik saygısının, bu amaca yönelik hazırlanmış programlar desteği ile yükseltilebileceğini de ortaya koymaktadır(Ateş, 2013; Çeçen & Koçak, 2007, s. 59; Doğru & Peker, 2004, s. 315; Kaya Erten, 2011; Kaya & Saçkes,2004, s. 49; Şahan Yılmaz & Duy, 2013, s. 68).

Pope vd. (1988) göre bireyin benlik saygısını geliştirme süreci onun ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik detaylı bir değerlendirme ile başlar. Bu süreç temel benlik saygısı sorununun ne olduğunu ve ne kadar ciddi olduğunu belirlemeyi amaçlar. Buna yönelik olarak da çeşitli standart testlerin uygulanmasını önerirler(Mruk, 2006, s. 133). Benlik saygısını geliştirmeyi amaçlayan birçok bilim insanı (Bednar, Wells & Peterson, 1989; Burns, 1993; Frey & Carlock, 1989; Harter, 1999; Pope, McHale & Craighead, 1988) buna yönelik çeşitli uygulama aşamaları içeren farklı programlar tasarlamıştır. Katılımcıların bireysel ihtiyaçları ve benlik kavramı, benlik saygısını etkileyen faktörler göz önünde bulundurularak geliştirilen bu programlarla birlikte farklı gruplarla çalışarak olumlu sonuçlar elde edilebilmiştir(Mruk, 2006, s. 127-145).

Bireylerin benlik saygısı düzeylerini artırmak amacıyla, öncelikle benlik saygısı sorunlarının güçlü olduğu alanları belirlemek ve buna yönelik olarak kavramsal-davranışsal faaliyetler oluşturmak yoluna gidilebilir. Bireyin kişisel performansını makul bir seviyeye çıkarmak için becerilerini geliştirmek veya makul ölçüdeki beceri ya da başarılarından tatmin olma hissi duyabilmesi için abartılı hayat şartlarını azaltmak benlik

saygısı düzeyini artırmakta etkili olabilir(Mruk, 2006, s. 132). Tüm bunlar, bir program kapsamında farklı yöntem ve teknikler aracılığı ile gerçekleştirilebilir. Bu yöntemlerden biri de *sanattır*. Bugün sanatın bireyler üzerindeki iyileştirici etkisi çok sayıda araştırmaya konu olmaktadır. Bu araştırma kapsamında da gençler için son derece tanıdık olabilecek müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı dramının, onların benlik saygısı düzeylerini arttırmakta uygun bir aracı olabileceği düşünülmüştür.

Bu araştırma kapsamında, öncelikle benlik saygısı kavramı incelenerek, müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama yönteminin uygun tekniklerinden yararlanılıp bir ‘benlik saygısı geliştirme programı’ hazırlanmış ve bu programın öğrencilerin benlik saygısı (akademik öz saygı, sosyal öz saygı, ebeveynlerle ilgili öz saygı ve genel öz saygı alt boyutlarında) düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama yöntemine dayalı uygulamalar içeren benlik saygısını geliştirmeye yönelik yapılandırılmış eğitimin, üniversite öğrencilerinin genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ebeveynlerle ilgili benlik saygısı ve akademik benlik saygısı düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Soruları

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubundaki üniversite öğrencilerinin eğitim etkinlikleri (müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları) öncesi, *genel benlik saygısı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?
2. Deney ve kontrol grubundaki üniversite öğrencilerinin eğitim etkinlikleri (müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları) sonrası, *genel benlik saygısı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?
3. Deney ve kontrol grubundaki üniversite öğrencilerinin eğitim etkinlikleri (müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları) öncesi, *sosyal benlik saygısı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?

4. Deney ve kontrol grubundaki üniversite öğrencilerinin eğitim etkinlikleri (müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları) sonrası, *sosyal benlik saygısı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?
5. Deney ve kontrol grubundaki üniversite öğrencilerinin eğitim etkinlikleri (müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları) öncesi, *akademik benlik saygısı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?
6. Deney ve kontrol grubundaki üniversite öğrencilerinin eğitim etkinlikleri (müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları) sonrası, *akademik benlik saygısı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?
7. Deney ve kontrol grubundaki üniversite öğrencilerinin eğitim etkinlikleri (müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları) öncesi, *ebeveynler ile ilgili benlik saygısı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?
8. Deney ve kontrol grubundaki üniversite öğrencilerinin eğitim etkinlikleri (müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları) sonrası, *ebeveynlerle ilgili benlik saygısı* düzeyleri farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Yüksek benlik saygısı, kişinin kendisine duyduğu genel bir düşkünlük ve sevgi olarak nitelendirilebilir. Düşük benlik saygısı ise kişinin kendisine dair hissettiği daha az olumlu ve çelişkili duygular olarak tanımlanabilir(Baumeister, Tice & Hutton'dan aktaran Brown & Marshall, 2002, s. 3). Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin çoğu elde etmiş oldukları başarıları kendi emek ve becerisinin bir ürünü olarak görürken bu durum düşük benlik saygısına sahip bireyler için daha farklıdır. Onlar genel olarak elde etmiş oldukları başarıları büyük ölçüde dış etkenlere bağlar. Böylesi bir bakış açısı yüksek benlik saygısına sahip bireyleri yeni başarılar elde etmeye teşvik ederken, düşük benlik saygısına sahip bireylerin özgüven kaybetmesine ve yeni başarılar elde etme arzusundan uzaklaşmasına neden olabilmektedir(Yavuzer'den aktaran Ateş, 2013, s. 3; Bayat, 2003, s. 9). Bununla birlikte düşük benlik saygısına sahip bireyler, yaşamış oldukları bir başarısızlığı yaşamlarının diğer alanlarına da yayma eğiliminde olurlar. Onlar için akademik bir başarısızlık, sosyal ilişkilerde de yetersizlik duygusunu beraberinde getirebilir. Böylesi bir genelleme, yüksek benlik saygısına sahip bireyler için pek de geçerli değildir(Brown & Marshall, 2002, s. 11,12).

Harter'a göre benlik saygısının gelişiminde sosyal karşılaştırmalar ve yansıtılmış değerlendirmeler kaynak niteliğindedir(Harter'dan akt. Sarıçam vd., 2013, s. 528). Sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan öz saygı, kişinin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında da önemli bir role sahiptir(Güloğlu & Aydın, 2001, s. 66).

İlişkili olduğu faktörler göz önünde bulundurulduğunda her yaş grubu için önemli olan benlik saygısının üniversite öğrencileri için de son derece önem taşıdığı görülmektedir. Birçoğu ailesinden uzakta yaşayan ve farklı kültürlerin bir arada olduğu yepyeni bir ortamda tüm özgünlüğü ile var olabilme, gerekli değişim sürecine ve bu yeni sosyal çevreye uyum sağlayabilme, aynı zamanda akademik başarı sağlama gibi birçok yaşam durumu ile karşı karşıya olan üniversite öğrencilerinin bu süreçte yaşantılarını kolaylaştıracak en önemli faktörlerden biri de yüksek benlik saygısına sahip olmalarıdır. Doğup büyümüş oldukları aile ve sosyal çevrenin özellikleri ya da sahip oldukları fiziksel özellikler, hastalıklar vb. durumlar her öğrencinin yüksek benlik saygısı ile üniversite yaşamına başlamasına olanak sağlayamayabilir. Bu durum da onların, kişisel olarak yaşamlarının önemli bir dönemi olan üniversite yıllarında farklı kültürler ve insanlar ile ilişki kurma, yeni akademik beceriler edinme, bireysel yeteneklerini keşfetme ve geliştirme vb. gibi birçok fırsattan uzak durmalarına neden olabilir. Öyle ki, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini yükseltmede etkin bir rolü olan bu gelişim olanaklarından yeterince faydalanamaması da benlik saygısı düzeylerini artırma fırsatını değerlendirememeleri anlamına gelir. Çünkü benlik saygısını yükseltmede, bireysel yeteneklerini geliştirmek, müzik, spor faaliyetleri gibi faaliyetlere, ders dışı etkinliklere katılmak da (Akgül Barış, 2006, s. 47; Karakaya, Coşkun & Ağaoğlu, 2006, s. 162,164,165; Kumbaroğlu, 2013, s. 138,139,140; Piji Küçük, 2011, s. 514,519; Yiğiter, 2012, s. 86) etkin bir rol oynayabilir.

Bu noktada, benlik saygısının geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmış eğitim etkinliklerine dâhil olmak, üniversite öğrencilerine yaşamlarının bu önemli dönemlerini daha verimli geçirme imkânı sağlayabilir. Benlik saygısının geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili uygulamalardan biri de gençlerin ilgisini çeken, onlar için tanıdık bir ifade aracı olan 'sanattır'. Bu nedenle, araştırma kapsamında uygulanan etkinlikler müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama yönteminden yararlanmayı esas almıştır.

Müzik terapi, psikolojik tedavilerde ve psiko-sosyal tarafı olan hastalıklarda veya davranış bozukluklarında müziğin kullanıldığı sistematik uygulamaları kapsamaktadır(Ak, 2013, s. 222). Yaratıcı/ifade edici sanat terapilerinden biri olan bu terapi müziğin, her yaşta insanın

fiziksel, duygusal, kavramsal ve sosyal ihtiyaçlarını iyileştirici bir uzmanlık alanı olarak kullanılması üzerine kuruludur. Herhangi bir sorunu olmayan bireylerin yaşam standartlarını yükseltmek için de kullanılan müzikle terapi, yetişkin ya da ocuk fark etmeksizin rahatsızlığı ya da hastalığı olan, olmayan tüm insanların ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılabilir(AMTA’ dan aktaran Gooding, 2008, s. 220).

İnsanlar, diğer sanat dalları ile karşılaştırıldığında müzikten daha çok etkilenmektedir. Ruhun çeşitli tepkilerini en iyi şekilde ifade eden sanat dalı olarak müzik bu özellikten dolayı psikoloji bilimi ile yakından ilişkilidir(Gençel, 2006, s. 701). Orta Asya Türk Kültürü içerisinde başlamış olan ve günümüzde de uygulamaları devam etmekte olan Türk Müziği ile tedavi de her geçen gün psikoterapide önem kazanmaktadır. Psikolojik hastalıkların yanı sıra fizyolojik hastalıkların iyileştirilmesinde de destekleyici olarak kullanılan müzik, yalnızca koruyucu amaçlı olarak da insanlara büyük faydalar sağlayabilmektedir(Ak, 2013, s. 229; Somakçı, 2003, s. 138,139).

Benzer şekilde yaratıcı/ifade edici sanat terapilerinden bir diğer olan şiir terapi ise terapötik koşullarda dil becerilerinin kullanımına dayanır. Müzik terapide olduğu gibi, geniş kapsamlı bir uygulama alanına sahiptir. Bugün şiir terapi klinik anlamda sanat ve bilim arasındaki uyumun geliştirilmesine katkı sağlayacak güce sahip, edebi ve klinik sınırları zorlayan bir alan, yaklaşım olarak tanımlanabilir. Mazza (2014)’ ya göre yürek ve bilinçle karar vermek gerek şiirin gerekse terapinin bir parçası olduğundan, şiir terapi insan oluşumuza değer veren bir dokunuştur(Mazza, 2014, s. 46,200,201,202).

Şiir terapi, çok sayıda fiziksel ve ruhsal hastalığın tedavisinde destek amaçlı kullanılırken, sağlıklı bireylerin kişisel gelişimine yönelik olarak da kullanılabilir. Çok sayıda özel tekniğe sahip olan şiir terapi bugün dünya üzerinde giderek daha geniş coğrafyalarda ruhsal ve fiziksel iyileşme aracı olarak kullanılmaktadır.

Araştırma kapsamında benlik saygısı düzeyini artırmak için yer verilen bir diğer yöntem ise yaratıcı dramadır. Brian Way (1967)’ e göre bir yaşam pratiği olan ve insanların bireysel gelişimi ile yakından ilgili olan yaratıcı drama(Way’dan aktaran Adıgüzel, 2013, s. 47) katılımcılarına düşünme, dinleme, konuşma, iletişim becerileri kazandırabilir. Tüm bu beceriler uygulamalar içinde bir problemi çözerken, plan yaparken ve grupla kurduğu etkileşim sonucunda verilen doğal tepkilerle oluşur(Adıgüzel, 1993, s. 163). Bireyin sorunların çözümüne dair çaba sarf etmesine, yaşamak için nasıl bir dünya istediğine karar

vermesine yardımcı olan yaratıcı drama, insanların belli durumlar karşısında nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını anlamasına da ışık tutar(Üstündağ, 2006, s. 244). Bugün yaratıcı dramanın eğitim sistemimiz içindeki kullanımının önemi her geçen gün artmaktadır. Bununla birlikte her yaş grubundaki bireyler yaratıcı drama aracılığı ile yapılandırılmış çeşitli eğitim programlarına dâhil olabilmektedirler(Köksal Akyol, 2003, s. 188). Hinson ve Reihl (1991)' e göre kendine saygı, olumlu benlik imajı ve özgüvenin artırılmasında yaratıcı süreçleri kullanan drama en güzel ve kullanılabilir sanat şeklidir(Hinson & Reihle'den aktaran Akfırat, 2002, s. 46).

Dünya literatüründe hızla artmakta olan sanat terapisi uygulamalarına dönük araştırmalar, ülkemizde de literatür içindeki yerini almaya başlamıştır. Ancak çok az sayıdadır. Bireyin ruhsal gelişimi için son derece önem taşıyan benlik saygısının artırılmasına yönelik olarak üniversite öğrencileri için hazırlanmış müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama yönteminin tekniklerinden yararlanılarak yapılandırılmış bir benlik saygısı geliştirme programının olmaması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Sinop Üniversitesi'ne devam etmekte olan 12 deney 12 kontrol grubu olmak üzere 24 lisans öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri 'Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği' ve eğitim etkinlikleri süresince görsel, işitsel olarak yapılan kayıtlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında uygulanan eğitim etkinlikleri müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama yöntemine dâhil olan tekniklerin kullanımı ile sınırlıdır.
4. Araştırma 2013-2016 yılları arası veri ve durumlarla sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan *Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin*, etkinlikler kapsamında elde edilen ürünler ve değerlendirmelerin, katılımcıların genel, sosyal, akademik ve ebeveynlerle ilgili benlik saygısı düzeylerini yansıtacağı varsayılmıştır.

Tanımlar

Benlik Saygısı: Benlik kavramının, benlik imgesinin beğenilip benimsenmesi ile oluşan benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur(Yörükoğlu, 2000, s. 105).

Müzik Terapi: Müziğin, nitelikli kişilerce psikolojik, fiziksel sorunları olan veya eğitim problemleri yaşayan bireylerin olumlu yönde değişimlerini etkilemeye yönelik sistematik uygulamalarla bir sağaltım aracı olarak kullanılmasıdır(Ak, 2013. s. 222).

Yaratıcı Drama: Doğaçlama, rol oynama ve benzer tiyatro veya drama tekniklerinden yararlanarak, bireylerin bir grup çalışması içinde bir yaşantıyı, olayı, fikri ya da soyut bir kavramı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yolu ile ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırarak canlandırılmasıdır(San, 2006b, s. 113).

Şiir Terapi: Şiir terapi, terapötik koşullarda dil sanatlarının kullanılması olarak tanımlanmıştır(Mazza, 2014, s. 171).

CBSÖ: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Benlik Saygısı

İnsan davranışı karmaşık ve dinamik bir yapı olan kişilikten önemli ölçüde etkilenir. Kişilik bir bireyi diğerinden ayıran pek çok özellikten oluşur. Kişiliği biçimlendiren en temel özelliklerden biri de benlik olgusudur(Cevher & Buluş, 2006, s. 29).

Benlik kişiliği çok etkilemekle birlikte, kişilikten biraz farklı bir anlam taşımaktadır. Benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş tarzımızdan oluşur. Bu bakımdan, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir(Baymur, 1994, s. 264). Aslan (1992)' a göre bireyin *Ben kimim, neyim, neler yapabilirim?* gibi sorular yardımıyla farkında olduğu *ben* hakkındaki bilinçli algılamaları 'benlik' olarak tanımlanmaktadır(Aslan, 1992, s. 11).

Benlik kavramı, bireyin kendi kişiliğine ilişkin değerlendirmeleri ve kendi kendini görüş tarzı olarak da adlandırılabilir. Kişilik gelişiminde önemli bir yer tutan benlik, bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine, istek ve ideallerine, değer yargılarına ilişkin düşünceleri içermektedir(Gizir & Baran, 2003, s. 118). Bir insanın, kendisini ve çevresini algılayış biçimi olan benlik kavramı, onun genel tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkiler. Çevresini ve kendini algıladığı biçimde tepkide ve davranışta bulunan insan için benlik kavramı, davranışlarının temelini oluşturur(Kaya, 1997, s. 195).

Rogers (1959) benlik kavramını, bir kimsenin çeşitli kişilik özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin bütünü ya da kısaca kişinin kendini algılaması olarak tanımlamaktadır. Rogers, geliştirmiş olduğu benlik kuramında benlik kavramını, davranışın en önemli belirleyicisi saymaktadır. Bu kurama göre insan davranışları benlik kavramına göre şekil alır(Rogers'tan aktaran Kuzgun Meyvacioğlu, 1983, s. 1).

Bireyin kendisinin farkındalığı olarak tanımlanabilen benlik kavramı, altında diğer üç kavramın geliştiği bir şemsiye konumundadır. Bu kavramlar benlik görüşü/imesi, ideal benlik ve benlik saygısıdır. Benlik görüşü, benlik saygısı anlayışında bizim başlangıç noktamızdır(Lawrence, 2006, s. 2,4). Bireyin sahip olduğu fiziksel ve zihinsel özelliklerinin farkında olması olarak açıklanabilen benlik imgesi, daha bebekliğin ilk aylarında kendi bedeni ile ilgili olarak başlar. Bebek, bu dönemde bedeninin herhangi bir acısını hissettiğinde, bedeninin kendine ait olduğunu fark eder ve duyu organlarının gelişmesiyle, kendisine dair imgesi daha da netleşir ve doğrulaşır. Buna ek olarak bireyin ailede sevgi görüp görmemesi, akıllı ya da aptal olarak değerlendirilmesi, onun kendisine dair imgeler oluşturmaya etki eder. Çocuğun zamanla sahip olduğu özelliklerin farkına varmasıyla, benlik imgesinin oluşumu hız kazanır(Pişkin, 2014, s. 98,99). Bireyin benlik imgesi, görüşü, ergenliğe yaklaştıkça daha keskin ve hatasız bir hal almaktadır, bu nedenle ergenlikle birlikte birey yalnızca bedeninin şeklinin ve boyutunun değil, aynı zamanda akranlarıyla olan ilişkisinde çekiciliğinin de farkına varır(Lawrence, 2006, s. 4).

Kişinin, kendi zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olması olarak açıklanan benlik imgesinin gelişiminde, çocuğa sevilme ya da sevilmemesi, zeki ya da aptal olma ve bu gibi görüşleri sözlü olduğu kadar sözsüz iletişimle de veren ebeveynler etkili olmaktadır. Çocuk sonraki kişisel özelliklerini oluşturmaya başladıkça bu süreç daha az edilgen olur. Okulun başlaması çocuğun ilk defa farklı deneyimler kazanmasını sağlar ve yakın zamanda çocuk diğer çocuklar tarafından sevilip sevilmediğini öğrenir. Okul ödevlerini rahatlıkla yapabildiği ya da yapamadığını öğrenir. Pek çok zihinsel ve fiziksel özellikler, okul hayatının ne derece verimli ve farklı olduğuna göre öğrenilmektedir. Açıkçası bir kişi ne kadar çok deneyim kazanırsa o kadar zengin bir benlik görüşü olduğu söylenebilir(Lawrence, 2006, s. 3,4).

Benlik imajının gelişim sürecinde birey, sahip olması gerektiğine inandığı ideal özelliklerin neler olduğunu öğrenmeye başlar. Bu ‘ideal özellikler’ olarak tanımlanabilecek davranış ve beceriler, bireyin içinde bulunduğu toplum tarafından kabul ve değer gören standartlardır(Pişkin, 2014, s. 99). Bu standartların değerlendirilmesiyle birey, kendisinde var olan ve olmayan özellikleri göz önünde bulundurarak, arzu ettiği bir benlik kavramı geliştirir.

Rogers (1959)’ a göre insan, hoşnut olmadığı özelliklerinden kurtulmak, bununla birlikte beğendiği özelliklerini geliştirmek isteyebilir. Bu nedenle kişinin sahip olmayı özlediği

özellikler bütünü olarak ‘ideal benlik’ kavramından söz edilmektedir(Kuzgun Meyvacıoğlu, 1983, s. 2). Mevcut benlik kavramını referans alan ideal benlik, bireyin olmayı arzu ettiği yönün görüntüsünü içerir, kişinin nasıl olmak istediğine dair görüş ve hedefleri kapsar(Aslan, 1992, s. 11; Tukuş, 2010, s. 16).

Sağlıklı bir insandan, ideal benlik kavramı adı altında toplanmış hedeflere ulaşması beklenir. Bu, kendini tanıması, sınırlarını zorlayarak hoşnut olmadığı yönlerini değiştirmesi ve böylelikle kendini gerçekleştirmesi sürecidir. Kendisine dair bu objektif bakış açısına sahip olabilmesinin yanı sıra, bireyin kendini sevmesi de son derece önemlidir. Çünkü kendisiyle barışık olan birey diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme ve bu ilişkilerden doyum sağlamada da başarılı olabilir(Aslan, 1992, s. 11).

Benlik kavramının beğenilip benimsenmesi ise benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumu olarak tanımlanabilir. Bireyin kendisini olduğu gibi kabullenmesi, özüne güvenmesi, kendisini değerli, beğenilmeye ve sevmeye layık bulmasıdır(Yörükoğlu, 2000, s. 105).

Pyszczynski vd. (2004), Becker’a göre benlik saygısını kişisel bir değer olarak tanımlar ve bu değer, dünya görüşünün gerçekliğine inanılarak hissedildiğine değinir. Hayatını buna göre sürdüren kişi bu dünya görüşünün bir parçasıdır. Kişi bu anlamlı evrenin değerli bir katılımcısı olduğunu hisseder ve bu algıyla kişinin hayatı anlam ve değer kazanır(Pyszczynski vd.’ den aktaran Mruk, 2006, s. 121). Wall (1986) ise benlik saygısını, kişinin kendisini değerli ya da değersiz görmesi, onaylanma ya da onaylanmamayı içeren kendine dair tutumu olarak tanımlar. Bu bağlamda, benlik saygısı yüksek bireyler kendilerini değerli ve önemli kişiler olarak görürler(Wall’dan aktaran Acun Kapıkıran, 2004, s. 15). Coopersmith (1967) de benzer şekilde benlik saygısını, bireyin kendisini değerlendirmesi ve bu değerlendirmeye yönelik onay görmesi ya da görmemesi tutumunun bir ifadesi olarak kendi değerine yönelik inancı şeklinde tanımlar(Coopersmith’ten aktaran Ateş, 2013, s. 2,3).

Bednar, Wells ve Peterson (1989) ise benlik saygısını benlik kabulü hissi olarak tanımlamıştır. Bunun, geri bildirimin, döngüsellğin ve benlik düzenlemesinin kavramsal sürecinin sonucu olarak gelişen dinamik bir olay olduğunu ifade etmişlerdir(Mruk, 2006, s. 135).

Çeçen ve Koçak (2007) insanlar için hayati derecede önemli bir özellik olarak gördüğü benlik saygısını, bireylerin kendilerini algılamalarına biçmiş oldukları değer olarak tanımlar(Çeçen & Koçak, 2007, s. 60). Kuzgun (2002)' a göre ise benlik saygısı, *bireyin gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir*.(Kuzgun'dan aktaran Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 139). Buna göre bireyin olmak istediği hali ile mevcut durumunun farkı benlik saygısının düzeyini gösterir. Kendisini değerlendiren bireyin, bu farkla karşılaşması kaçınılmazdır, bu nedenle durum doğal karşılanmalıdır. Bu noktada önemli olan bireyin gerçekliği ile ideal benliği arasındaki farkın az olmasıdır. Eğer bu fark fazla ise bireyin benlik imgesinden hoşnut olmayacağı, bu durumun da, onun benlik saygısını düşürerek çatışma ve iç gerilim yaşamasına neden olacağı söylenebilir(Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 139).

Birey, dünyasında karşılaştığı, farkında olduğu her nesneye karşı bir tutum geliştirir. Bu tutum bireylerin nesneye karşı olan duygu, düşünce ve davranışlarının önemli belirleyicilerinden biri olur. Aynı şekilde bireyin kendi benliğine yönelik olarak da geliştirdiği bu tutum benlik saygısı olarak tanımlanır(Kaya & Saçkes, 2004, s. 49). Kişinin kendisini gerçekçi olarak değerlendirerek tanıması, yeteneklerini, güçlü olduğu yanları olduğu gibi kabullenip benimsemesi sonucunda kendisine duyduğu güven ve sevgi onun benlik saygısını oluşturur. Kişinin kendisini nasıl algıladığı ile ne olması gerektiği durumu arasındaki farklılıklara bağlı olan benlik saygısı, onun kendinden memnun olma durumudur(Eriş & İkiz, 2013, s. 181; Gizir & Baran, 2003, s. 118).

Birey eğer benliğini değersiz buluyorsa, benliğine saygısı da düşecektir. Düşük benlik saygısı ruhsal çöküntüyü (depresyon) de beraberinde getirebilir(Yörükoğlu, 2000, s. 105). Bireyin toplum içinde davranışlarına yansıyan, olaylara dair verdiği tepkiler üzerinde etki eden benlik saygısı, kişinin kendisini olduğu gibi kabullenmesini sağlar ve kişiliğin önemli bir boyutudur. Ancak, *kişinin kendisiyle barışıklığının bir uzantısı olan benlik saygısı*(Yıldız, Dilmaç & Deniz, 2013, s. 743) benlik kavramının yanlış düşünüldüğü durumlarda gerçekçi olmaz(Bilgin'den aktaran Yıldız vd., 2013, s. 743). Kendini diğerlerinden üstün, en güzel, en güçlü gören hatta bu nedenle kıskanıldığını düşünen bir bireyin çok yüksek gözüксе de büyüklük sanrıları ile oluşmuş benlik saygısı, aslında gerçek değildir. Kendine güvensizliğini kapatmak amacıyla şişirilmiş ve benlik kavramının abartılmasıyla oluşmuş bu saygı, delinmeye mahkûm bir balondur. Bununla birlikte kişinin kendini algılayışı ile çevresinin kendisini algılayışı da farklı olabilir. Aynı şekilde bu

farklılık da kişinin yaşamında uyumsuzluk ve çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir(Yörükoğlu, 2000,s. 102,105).

Eisenberg (1979)' e göre gerçekçi bir benlik algısına sahip bireyler geleceğe dair gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflere sahiptir. Strese karşı daha dirençli ve problemlerle başa çıkmada daha başarılıdır. Özgüven sahibi ve kanaatlerine güvenen bu bireyler yeni düşüncelere açıktır. Yaşamlarının yönünü bireysel çabalarıyla belirleyebileceklerinin farkındadır. Gerçekçi bir benlik algısına sahip olmayan bireyler ise başkalarına ve kendilerine güvenmekte zorluk çekerken, kendilerine dair objektif bir bakış açısına sahip değildir. Yeni yaşantılara ve fikirlere korku ile yaklaşırlar. Dostça ilişki kuramayan bu bireyler dikkat çekmekten kaçınır ve sağlıklı sosyal ilişkiler kuramazlar. Kendi kararlarını vermekte güçlük çeker, mümkün olduğunca risksiz kararlar alırlar(Eisenberg'ten aktaran Bayat, 2003, s. 7,8).

Benlik saygısı üzerine yapılan araştırmalar, bireyin mutlu bir yaşam ve sağlıklı bir kişilik gelişimine sahip olabilmesi için benlik saygısının son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü benlik saygısı, kişinin okul ve iş hayatındaki başarısını, aile, arkadaşları ve sosyal çevresi ile olan ilişkilerini de etkilemektedir(Kaya & Saçkes, 2004, s. 50).

Kendisine dair olumlu düşüncelere sahip insanlar kendilerine güvenli ve saygılı olurken aynı şekilde diğer insanlara da saygı duymak ve ilgi göstermekte de başarılıdır. Olumlu benlik algısına sahip bireylerin yaşam doyumları artmaktadır. Böylece bu bireyler hayatlarında daha verimli olabilmektedirler. Yüksek benlik saygısı, yaşamdaki zorlayıcı olaylar karşısında daha esnek olabilmeyi, etkili çözümler geliştirebilmeyi ve böylece iyi bir ruh halini de beraberinde getirir. Düşük benlik saygısı ise çeşitli ruhsal sorunlar yaşanmasına sebep olabilmektedir(Hiçdurmaz & Öz, 2011, s. 69).

Kişi, kendisini dâhil ettiği ortak ahlak ve inançla birlikte başka insanlarla beraber uyum içinde yaşamak ister. Bu uyum yalnızlık, ölüm korkusu gibi korkularının üstesinden gelmesine de yardımcı olur. Böylelikle endişesi azalan birey, benlik saygısı güçlü olduğunda günlük aktivitelerini daha istekli yaparak dünyaya daha faydalı hissettiği/olduğu bir yaşam tarzı sürer. Benlik saygısı güçsüz ya da zorlayıcı olduğunda ise bireyin sosyal uyumu azalırken endişesi artar ve kişi bu duyguyla başa çıkabilmek için daha savunmacı hareketler sergilemeye başlar(Pyszczynski vd.'den aktaran Mruk, 2006, s. 122).

Müzik Terapi

Müzik insanların duygu ve düşüncelerini seslerle anlatan, sesleri belli bir estetik anlayış içerisinde düzenle ifade eden bir sanattır. Bir eğlenme aracı olmanın ötesinde bireylerin ruhsal, duygusal ve düşünsel dünyasını da yansıtan bir kavram olarak müziğin insanlar üzerine etkisi birçok bilimsel araştırmaya konu olmuştur(Gençel, 2006, s. 701).

İnsanlar, yüzyıllar boyu karşılaştığı ruhsal ve bedensel rahatsızlıkları ortadan kaldırabilmek için çeşitli tedavi yöntemleri kullanmışlardır. Müzikle tedavi de, varlığını günümüze kadar koruyabilmiş bir tedavi yöntemi olarak literatürde yerini almıştır(Gençel, 2006, s. 698). Rasim Adasal'a göre müzik terapi; müzikal seslerin ve melodilerin fizyolojik ve psikolojik etkilerini çeşitli ruhsal bozukluklara göre ayarlamak suretiyle düzenli bir metot altında kullanılmasıdır(Ak, 2013, s. 220). Müziğin nitelikli kişilerce psikolojik, fiziksel sorunları olan veya eğitim problemleri yaşayan bireylerin olumlu yönde değişimlerini etkilemek için kullanılması esasına dayanmaktadır(Ak, 2013, s. 222).

Müzik terapi, grupla veya bir danışan eşliğinde terapist ve terapist yardımcısı ile, insan sesinin ve/veya birtakım çeşitli bedensel hareketlerin karşılıklı kullanılmasıyla gerçekleştirilir. Terapist ve danışanın karşılıklı etkileşim halinde olduğu bu çalışmalar esnasında amaç danışan kişide ortaya çıkan anlık tepkilerin, terapötik müdahalelerle sağaltımıdır. Müzik, bu süreç içerisinde danışanın verdiği sözel yanıtların ortaya çıkışını kolaylaştırıcı, bazen de doğrudan üretici bir işlev gösterir. Terapist ise, danışan bireye yönelik olarak tasarlanan seanslarda, müzikal/sözel yanıtları işler ve danışanın ihtiyacına göre sağaltımı gerçekleştirir(Aydın, t.y, s. 1).

Ruhsal ve bedensel sorunları olan çocukların ve yetişkinlerin psikiyatrik durumlarını belirlemede yol gösterici bir iletişim yöntemi olan müzikle tedavi, toplumdaki sosyal ilişkilerin geliştirilmesi, bireylere güven duygusunun kazandırılması ve bedensel sorunları olan bireylerin fiziksel egzersizleri kolaylıkla gerçekleştirebilmeleri açısından da önem taşımaktadır(Gençel, 2006, s. 697,698).

Müzik terapinin amacının, mevcut potansiyelleri geliştirebilmek ve gelişim fonksiyonlarını onarmak olduğu söylenebilir. Müzik terapi sırasında birey hem içsel olarak, hem de müzik terapist, terapi arkadaşları ve sosyal hayattaki çevresi ile fiziksel ve psikolojik olarak bütünleşme imkanı bulur. Böylelikle rehabilitasyonu, tedaviyi daha iyi bir yaşam sürebilmek açısından kabul etmiş olur(Yılma, 2014, s. 893).

Bireylerin tedavi süreçlerinde ve yaşamlarında büyük öneme sahip olan müzikle tedavinin geçmişi Afrika, Amerika, Asya, Avrupa ve birçok Türk medeniyetlerine kadar uzanmaktadır(Gençel, 2006, s. 698). Müzik terapisinin ilk uygulama adımları XVIII. yy sonlarında ABD’de başlamıştır. Nasıl uygulandığı tam anlamıyla bilinmese de Ortaçağ’dan daha eski zamanlarda bile müziğin iyileştirici niteliklerinin kullanıldığı bilinmekte, Mısır, Çin, Hindistan, Yunan, Roma medeniyetlerinin tarihi yazıtlarında da buna yönelik bilgilere rastlanmaktadır(Ak, 2013, s. 224).

Tarihsel Süreç İçinde Müzikle Tedavi

İlkel insanlar, kötü ruh veya cin adı verilen varlıkların hastalıklara neden olduklarına inanırlardı. Bu kötü varlıklar; sihirbaz, hekim ve şamanların öncülüğünde gerçekleştirilen tedavi törenleriyle kontrol altına alınırdı. Müzik, dans, ritim ve şarkılar da bu tedavi törenlerinin vazgeçilmez öğeleriydi(Gençel, 2006, s. 698).

İlkel kabilelerde büyücü ve şamanlar, kendilerine saygı duyulan kabile üyeleri idi. Ruhi varlıkların önemli yeri olan ilkel kabilelerin yaşayışlarında müzik ve dansı kullanarak hastalarını iyileştirmeye çalışıyorlardı. İlk spiritüel hekimler olarak kabul edilebilecek bu kişiler, kabilelerin manevi yaşamlarında inançlarındaki eksiklikleri tamamlayan, korku ve ümitsizlik hallerinin telafisini, atlatılmasını sağlayan güç sembolleriydiler. İlkel kabilelerde, vücuduna girdiğine inanılan kötü varlıklarla mücadele için sihirbaz-doktor tarafından uygun görülen ilaç, su ve çeşitli bitkilerin yine onun tarafından şarkılar, danslar ve tütsülerle kullanıldığı zaman etkili olabileceğine inanılırdı. Bu şekilde gerçekleştirilen müzikle tedavi uygulamaları, monoton bir ritim ile birlikte kişinin içinden çıkarılmak istenen varlığın tepkisine göre hızlı, yavaş, yumuşak veya sert melodiler, ikna edici sözlerle örülü şarkıların seslendirilmesini içeriyordu(Ak, 2013, s. 16,17,18).

En eski zamanlardan bu yana şiddetli arzuların tedavisinde kullanılagelmiş olan müzikle tedavi uygulamalarına Antik Dönemlerde de rastlanmaktadır. İbrâni kaynaklarında hükümdar Saul’ ün histeriden meydana gelmiş sinirlilik ve hiddet halinin, Davut Peygamberin rebap nağmeleriyle sona erdiğinden bahsedilmektedir. İbrâniler müziği genellikle savaş, cenaze alaylarında ve ruhsal âyinlerde de ilahiler şeklinde kullanmışlardır. Bununla birlikte Hz. Musa, kutsal kitapları Tevrat’ı resitatif (konuşmayı andıran şarkı gibi) tarzda okumalarını tavsiye etmiştir. Eski Yunanlılar ise müziği her türlü erdemin esası saymışlardır. Onlara göre müzik, ruhun eğitimi ve arınabilmesi için büyük bir güçtü. Eski

Yunan kaynaklarında *Paignon* olarak adı geçen havalar, dertlere karşı avunma, ilaç, hastalıktan kurtulma şarkıları olarak kabul edilmiştir(Ak, 2013, s. 22,24; Çoban, 2005, s. 36). Eski Mısır'da ise müzik, insanların kendilerini aşmaları için temel bir araç olarak görülmüştür. Müzik, her asırda onlar için önemli olmuş ve çeşitli törenlerinde daima kullanılmıştır(Güvenç'ten aktaran Ak, 2013, s. 35).

Avrupa'da, hristiyanlığın yayılışından Rönesans'a dek olan dönemde yani Ortaçağ'da müzikle tedaviye ilişkin önemli sayılabilecek örnekler pek rastlanmamaktadır. Batı kaynaklarının bu konuya dair verdiği bilgiler daha çok Antik dönemlere veya Rönesans sonrası Avrupa'ya aittir. R. Brocklesby, Londra, 1749 baskılı eserinde, hastalık seyrinin eski ve modern müziklere göre gösterdiği tepkiyi değerlendirmiştir. E. R. Clay ise *The Alternative: A study in Psychology* (Londra, 1882) adlı eserinde, armoni, ritim, melodi gibi müziğin elemanlarının birer terapi faktörü olabileceğinden, bu unsurların hastaya yeni bir güç, enerji ve gözle görülür bir iyileşme getirebileceğinden bahsetmiştir. 1811'de ise Doktor Dezassar sara nöbeti geçiren bir hastasına uygulanan müzikle tedavinin etkilerini anlatmış, Marguet de melankoliyi tedavi etmek için kullanılabilecek tedavi yöntemini açıkladığı *Nabız İyi Anlamak İçin Tek Yöntem* (1769) adlı eserinde, müziğe başvurulmasından bahsetmiştir. O'na göre müzik melankoliyi iyileştirir, üzüntüyü teskin eder ve korkuyu geçirir. Rus doktor Dogiel (1880) ise müziğin insanların kan dolaşımaları üzerine etkisi olduğunu ortaya koymak amacıyla deneysel çalışmalar gerçekleştirmiştir(Ak, 2013, s. 37,43,49,50,72,73).

Bunların yanı sıra Amerika'da müzikle tedavi metotlarının bilimsel yönden incelenmesine ilk olarak 2. Dünya savaşı sonrası *Müzik Araştırma Merkezi'nde* ve *Walter Reed Hastanesi'nde* başlanmış, İkinci Dünya Savaşı'nda yaralanan askerlerin tedavisinde müzikten yararlanılmıştır. Dr. Willer Van de Wall, 1920 yılında New York eyaletinin hastane ve hapishanelerinde, müziğin insan ruhu üzerindeki etkilerini araştırmış ve böylelikle Amerika'da müzikle tedavide ilk adımı atmıştır. Wall'a göre müzik insan ruhunda yatıştırıcı bir etkiye sahiptir(Gençel, 2006, s. 698, 699). 1997 yılında ise *Amerikan Müzik Terapi Birliği* müzik terapiyi, bazı bireylerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve zihinsel ihtiyaçlarını karşılamada müziği ve müzik aktivitelerini kullanan uzmanlık dalı olarak açıklamıştır(Akdağ'dan aktaran Gençel, 2006, s. 699).

Orta Asya Türk Kültüründe ve Türk-İslâm Medeniyetinde Müzikle Tedavi

Türk müzik ve dans tarihi incelendiğinde, tarih sürecinden günümüze kadar gelebilen çeşitli kalıntılar ve yazılı kaynaklar, müzik ve dans ile yapılan tedavinin neredeyse bütün Türk toplumlarında kullanıldığını ortaya koymaktadır(Gençel, 2006, s. 699). Kopuz, Orta Asya döneminde iyi ruhları çağıran, kötü ruhları kovan, tedavi edici önemli bir çalgı olarak kullanılmıştır. Kendine özgü tekniğiyle ruhu göklere yükselten veya yer altına indiren, bedenin ruhtan ayrıldığını hissettirebilen Şamanlar ise birer trans ustasıdır. Bununla birlikte Altaylar ve kuzeyinde de, hasta tedavileri ve dini törenlerde davul çalarak ruhları hükmü altına alan cin ve perilerle irtibat kurarak şifa dağıtan kişilerdir(Ak, 2013, s. 97; Somakçı, 2003, s. 133).

Müzik yalnızca eğlence ya da hüznün katkısı değil, devlet, millet birliğini oluşturan, savaşlarda orduyu motive eden, yürüyüş ve hareketine düzen veren ses ve ritimdir. Kopuz veya saz, tedavi eden, ruhları dindiren ancak bununla birlikte insanları birleştiren, velilik ve ululuk sembolü olarak kabul edilen, kendisiyle övülmüş yiğitlere güç veren sosyal aletlerdir. Kırgız Türklerinde de Baksı bir nevi Şaman'dı (tedavici hekim) ve icra ettiği müzikle beraber, hastayı tedavi edebilmesi için gereken ilham hali, bir içe doğuş (improvizasyon) olayıydı. Seans süresince müzik, şiir, dans ve takliti birleştirerek hastasını iyileştirmeye çalışan baksının kendinden geçtiğinde (trans) yaptığı dansın, özellikle iyileştirici bir gücü olduğuna inanılırdı(Ak, 2013, s. 97,101).

Bunlarla birlikte Türk toplumlarında yaklaşık 6000 yıllık bir geçmişe sahip olan müzikle tedavi geleneğine yönelik ilk ciddi çalışmalar Selçuklu ve Osmanlılarda görülür. Türklerin göç etmiş olduğu Anadolu'da, müzikle tedavi konusunda adı geçen ilk kurumlar ise şifahânelerdir. Selçuklu Sultanı Nureddin Zengi tarafından 900 yıl önce Şam'da yapılan Nureddin Hastanesi, ilk şifahane olma özelliğini taşır. Ayrıca İstanbul'da yapılan Fatih Darüşşifası ve Edirne'deki Edirne Darüşşifası (II. Bayezid Külliyesi) müzikle tedavinin gerçekleştirildiği en önemli kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır(Gençel, 2006, s. 699,700).

İslâm Medeniyeti tarihinde müzikle uğraşmış, faydasına inanmış, kullanmış ve savunmuş olan özellikle tasavvuf ekolü mensupları (sûfiler) müzikle tedavi konusunda, müziğin insan sağlığı üzerinde yaptığı tesire değinmiş ve müziğin bu hususiyetlerini bu sanatın faydalı ve gerekli oluşunun bir delili olarak görmüşlerdir. Zekeriye er-Razi (854-932), Farabi (870-950) ve İbn-i Sina (980-1037) gibi İslâm filozoflarının, hekimliklerinin yanı sıra

müzikolog oldukları da görülmektedir(Uludağ'dan aktaran Ak, 2013, s. 127,128). 834-932 yılları arasında yaşamış olan Müslüman Türk bilginlerinden Ebu Bekir Razi, melankoliklerin meşguliyetle tedavileri üzerine yazdığı bir eserinde melankolik hastanın meşguliyet ile tedavi edilmesi gerektiğinden bahsetmiş ve bu meşguliyetin bir parçası olarak müzik öğrenme ve öğretmeye değinmiş, özellikle güzel sesle icra edilmiş şarkılar dinlemeyi de dâhil etmiştir(Grebene'den aktaran Ak, 2013, s. 130, 131).

Dünyaca ünlü büyük Türk bilgini Fârâbi (870-950) mûsikînin astronomi ile olan ilişkisini açıklamaya çalıştığı *Mûsikîu'l Kebir* adlı eserinde makamların ruha olan etkilerini şöyle açıklamıştır:

Rast makamı: İnsana sefa (neşe, huzur) verir

Rehavi makamı: İnsana bekâ (sonsuzluk fikri) verir

Kûçek makamı: İnsana hüznün ve elem verir

Büzürk makamı: İnsana havf (korku) verir

İsfahan makamı: İnsana hareket kabiliyeti ve güven hissi verir

Neva makamı: İnsana lezzet ve ferahlık verir

Uşşak makamı: İnsana gülme (dihek) verir

Zirgüle makamı: İnsana uyku (nevm) verir

Sabâ makamı: İnsana şecaat (cesaret, kuvvet) verir

Buselik makamı: İnsana kuvvet verir

Hüseyni makamı: İnsana sulh (sükunet, rahatlık) verir

Hicaz makamı: İnsana tevazu (alçak gönüllülük) verir(Grebene'den aktaran Ak, 2013, s. 132).

Fârâbi (870-950) makamların faydalı olduğu zamanları da şöyle açıklamıştır:

Rehâvi makamı: Yalancı sabahta

Hüseyni makamı: Sabahleyin

Rast makamı: Güneş iki mızrak boyu yükselince

Bûselik makamı: Kuşlukta

Zirgüle makamı: Öğleyin

Uşşak makamı: Öğleyin

Hicaz makamı: İkinci vakti

Irak makamı: Akşam üstü

İsfahan makamı: Gün batarken

Neva makamı: Akşam vakti

Büzürk makamı: Yatsıdan sonra

Zirefkend makamı: Uykü zamanı etkilidir(Yiğitbaş'tan aktaran Ak, 2013, s. 132,133; Yiğitbaş, 1972, s. 34).

Büyük İslâm bilgini ve filozoflarından İbn Sina (980-1037)' ya göre tedavide kullanılabilecek en etkili yollardan biri de hastanın aklî ve ruhî güçlerini arttırmak, çevresini hoşla gider hale getirmek ve ona en iyi mûsikiyi dinletmektir. İbn-i Sina'ya göre; ses, varlığımız için zaruridir ve ahenkli bir düzen içerisinde ayarlanmış olan sesler insan ruhuna derin tesir eder(Grebene'den aktaran Somakçı, 2003, s. 135).

Eski Türk hekimlerinden Şuuri'nin *Tâ'dil-i Emzice* adlı kitabında, müzik yöntemlerine sahip olmayan bir hekimin tanı ve tedavilerinde başarılı olamayacağı iddiası, bizlere eski Türk hekimlerinin müzikle tedaviye ne derece değer vermiş olduklarını göstermektedir. Eski Türk hekimleri heyecan, korku, kuşku ve ruhsal bunalım yaşayan hastaların nabız atışlarındaki değişim ve bununla birlikte oluşan ruhî huzursuzluk üzerinde durmuş, hastalarına çeşitli melodiler dinletmiş ve bu esnada nabız atışlarını da kontrol ederek hastaya uygun olan müziği bulup, aynı hastalığı olanları bir araya getirerek bu uygun ezgilerle tedavi yoluna gitmişlerdir. Bir çeşit grup psikoterapisi yapılmış olan bu tedavilerde ruh hastalarının hoşlanacakları şarkılar kadar beğendikleri müzik aletleri de göz önünde bulundurulmuş, buna yönelik olarak da hastalara ve hastalıklara göre çeşitli müzik aletleri kullanılmasına özen gösterilmiştir(Ak, 2013, s. 158,163).

18. yy. sonlarında yaşayan Hekimbaşı Gevrekzâde Hafız Hasan bin Ahmed' in *Emrâz-ı Ruhaniyeyi Nagamat-ı Musikîye ile Tedavi* adlı risalesinde akıl hastalarının müzikle tedavilerine ilişkin geniş bilgiler yer almaktadır. Gevrekzâde bu eserinde eski Türklerde akıl hastalarının müzikle tedavilerinde olumlu sonuçlar alındığını belirtmiş, müzikle tedavinin özellikle durgun, çevreye karşı ilgisiz ve küskün hastalar üzerinde etkili olduğuna işaret etmiştir(Grebene'den aktaran Ak, 2013, s. 164).

Sonuç olarak İslam medeniyeti döneminde Er-Râzi (854-932) Fârâbi (870-950) ve İbn Sina (980-1037) gibi Türk İslam hekimleri müzikle tedaviyi psikolojik hastalıkların tedavisinde ilaç ile birlikte kullanmışlardır. Onların kullanmış olduğu bu yöntemler de gerek Selçuklu gerekse Osmanlı hekimleri tarafından tatbik edilmiş ve 18. yüzyıla dek geliştirilmiştir(Terzioğlu'ndan aktaran Somakçı, 2003, s. 135).

Günümüzde Müzik Terapi Uygulamaları

Bugün dünyanın birçok ülkesinde müzikle tedavinin önemi tekrar fark edilmiş ve buna yönelik olarak müzik terapisti yetiştirmek amacıyla çok sayıda eğitim merkezleri, dernekler ve lisans, master programları oluşturulmuştur. Norveç, Letonya, Japonya, İngiltere, Brezilya müzikle terapi alanında akademik düzeyde eğitim programlarına sahip ülkeler içinde yer alırken, Arjantin dernekler aracılığı ile müzik terapisti yetiştiren ülkeler içinde yer almaktadır. Türkiye’de ise müzik terapi konusunda akademik düzeyde eğitim veren herhangi bir kurum bulunmamaktadır. Ancak özel iki merkez olan TÜTEM ve TUMATA(*Türk Musikisini Araştırma ve Tanıtma Grubu*)’ da Türk Müziği ile tedaviye yönelik uygulama ve araştırmalar yapılmaktadır. Bununla birlikte 2013 yılında Üsküdar Üniversitesi’ne bağlı olarak MÜTEM(*Müzik Terapi Uygulama ve Araştırma Merkezi*) kurulmuş, 2014 yılında ise bir grup araştırmacı tarafından Ankara’da MÜZTED(*Müzik-Terapi Derneği*) kurulmuştur. Müzik terapiye yönelik uygulama ve araştırmaların yapıldığı bu oluşumlara ek olarak Sağlık Bakanlığı bünyesinde, çalışma konuları arasında müzik terapinin de yer aldığı geleneksel, tamamlayıcı ve alternatif tıp uygulamaları daire başkanlığı kurulmuştur(Uçaner & Jelen, 2015, s. 35-40).

Müzik Terapinin Kullanıldığı Alanlar

Bugün müzik terapisinden çocuklar, yetişkinler, akli sağlık ihtiyacı olan oldukça yaşlı insanlar, öğrenme güçlüğü yaşayanlar, fiziksel yetersizliği olanlar, kronik ağrıları olan bireyler gibi çok çeşitli ihtiyaç grupları faydalanabilmektedir(Ak, 2013, s. 223). Bununla birlikte, danışmanların stresle başa çıkmasında(Conley & Stoeckel, 2008, s. 243,244), zihinsel engelli çocuklarda (Yılma, 2014), ruhsal destek ihtiyacına yönelik olarak çocuklar ve yaşlılarda (Alkaya Yener, 2011), yenidoğan yoğun bakım ünitelerinde(İmseytoğlu & Yıldız, 2012), kemoterapi uygulanan kanser hastaları ile (Yıldırım & Gürkan, 2007), kaşıntı kontrolü (Kılıç Akça & Taşçı, 2013, s. 362) gibi birçok farklı ihtiyaç alanlarında da destekleyici tedavi amacı ile kullanılmaktadır.

Günümüzde Müzikle Tedavi Türleri

Müzikle tedavi türleri hastalıkların çeşidine göre farklılıklar gösterir(Gençel, 2006, s. 703; Sezer, 2009a, s. 23). Bununla birlikte literatür incelendiğinde belirli bir standardı olmayan farklı müzikle tedavi yöntemlerine de rastlanmaktadır. Hangi hastalık için hangi tedavi yönteminin uygun olacağına dair farklı görüşler vardır. Terapistler bu anlamda uygun gördüğü tedavi türünü uygulama özgürlüğüne sahiptir. Müzik terapisti, tek bir tedavi yöntemini kullanabileceği gibi birkaç yöntemi birleştirerek de tedavi haritasını oluşturabilir(Sezer, 2009a, s. 23,24). Müzikle tedavi alanında kullanılan yöntemler farklı görüşler ele alınarak şu şekilde sıralanabilir:

Yılma (2014), müzikle tedavi türlerine yönelik olarak, 1999 yılında Washington’da düzenlenen onuncu Dünya Müzik Terapi Kongresi’nde uluslararası kabul gören, beş önemli metottan bahsetmiştir. Bu metotlar; *Davranışsal Müzik Terapi*, *Benenzon Müzik Terapi*, *Yönlendirilmiş İmgelem ve Müzik*, *Nordoff & Robbins Müzik Terapi*. Yine Nordoff & Robbins ile birlikte müzik terapinin bir diğer metodu olarak görülen *Analitik Müzik Terapi* (Yılma, 2014, s. 893).

Davranışsal Müzik Terapi

Madsen (1968) tarafından, müzik terapi için davranışsal yaklaşım olarak belirtilen bu yaklaşım, müzik aracılığı ile olumsuz davranışları kontrol altına almayı ve bu davranışları analiz ederek, müzik yolu ile iyileştirebilmeyi hedefler. Piyano, gitar gibi enstrümanlarla doğaçlamalar, şarkı söyleme gibi müzikal yaklaşımlar bu metot içinde yerini almaktadır(Yılma, 2014, s. 893).

Benenzon Müzik Terapi

Arjantin’li psikolog, müzisyen, besteci ve heykeltıraş Benenzon’un geliştirdiği bu metodun yaklaşımı temel olarak psikoanalitiktir. Metot, müzik aracılığı ile klinik vakaları başarıyla tedavi edebilme özelliğine sahiptir. Metot içerisinde müzik, psikoanalitik yaklaşım doğrultusunda rahatsızlığın gerilemesine katkıda bulunur(Yılma, 2014, s. 893,894).

Yönlendirilmiş İmgelem ve Müzik

Helen Bonny, 1970' lerde ABD'de Maryland Psychiatric Research Center'da kanser hastaları ve alkol bağımlılarına yönelik deneysel psikoterapötik tedavileri müzikle birlikte kullanmış müzik terapist ve davranışçı araştırmacıdır. Kendisi tarafından geliştirilen bu metot, merkezinde müziğin olduğu bir bilinç araştırması modelidir. Metot, müzik aracılığı ile kişide ortaya çıkan imajları metafor olarak kabul eder. Bu yöntemde terapist, bu imajlar üzerinden yapılan değerlendirmeler ve uygulamalarla kişiliği yeniden yapılandırmaya dönük çalışmalar yapar(Wigram, Pedersen & Bonde'den aktaran Aydın, t.y, s. 2 ; Yılma, 2014, s. 894).

Nordoff & Robins Müzik Terapi

Bu terapi yaklaşımının temelleri Amerikalı besteci-piyanist P. Nordoff'un ve İngiltere'de kimsesiz çocuklar bakımevinin okulunda özel eğitime gereksinim duyan çocuklara eğitim veren C. Robbins'in, 1959 yılında Nordoff'un piyano resitali için okula gelmesi ile atılmıştır. Nordoff, resital esnasında terapide sanatın yeri ve önemi ile ilgili projesinden bahsetmiş ve projede ona yardımcı olan okulun psikoloğu Dr. Herbert Geuter'i sahneye davet etmiştir. Geuter ve Nordoff'un, terapide sanat ve müziğin çocuklar üzerindeki etkisinden bahsetmesinin ardından Nordoff, piyanist ve bestecilik kabiliyetlerini kullanarak sahnede doğaçlama yapmaya başlamıştır. Doğaçlama süresince çocukların birliktelik içinde oldukları, uyumlu davranışlar sergiledikleri ve doğaçlamaya çeşitli mırıltılarla eşlik ettiği gözlenmiştir(Smith & Patey'den aktaran Yılma, 2014, s. 895). Robbins' in bu sunumdan çok etkilenerek Nordoff ile çalışmaya başlaması sonucunda Nordoff & Robins Müzik Terapi doğmuştur. Metot, geliştirilerek özellikle ruhsal problemi olanlar, öğrenme güçlüğü de dahil herhangi bir engel türüne sahip olan çocuk, genç, yaşlı herkese, tüm dünyada uygulanabilmektedir(Yılma, 2014,s. 895). Metoda göre terapist müziği deneyimin merkezine yerleştirir ve danışandan almış olduğu müzikal yanıtları analiz ve yorumlamada materyal olarak kullanır. Bununla birlikte danışanın müzikal üretimine karşı, terapistin vermiş olduğu müzikal yanıt üzerinden kurulan ilişki terapiye olanak sağlar. Bu yaklaşıma göre terapistin müzikal yeteneği ve enstrüman çalma becerisi olması gereklidir(Aydın, t.y, s. 3).

Analitik Müzik Terapi

1970' lerde Marry Priestley tarafından geliştirilen metot, danışanın bilişsel kavrayışlarındaki adaptasyonunu ve bedensel farkındalığını arttırmak amacıyla müzikal doğaçlamaya verdiği sözel yanıtların işleyişini esas alır(Forinash'ten aktaran Aydın, t.y, s. 2). Danışanın aktif olduğu doğaçlama odaklı metot, müzik temelli psikoterapi yaklaşımıdır. Seans sırasında terapistin ve danışanın zihninde bilinç değişikliğinin olduğu bu metotta müzik tonal ve atonal olabilir. Bu metotla birlikte problemlerin anlaşılması ve danışanın kendisini ifade edebilmesi yönünde yaratıcı fikirlerin oluşumuna destek sağlanır(Aydın, t.y, s. 2,3).

Gençel (2006) ise müzikle tedavi türlerini şöyle ele almıştır;

Aktif Tedavi(Arşetipikal Hareketler)

Anadolu yogası olarak da bilinen aktif tedavide amaç bedeni ruhsal ve fiziksel olarak korumak, geliştirmektir. Bu tedavideki hareketler pentatonik müzik eşliğinde gerçekleştirilir. Bağışıklık sistemini güçlendirerek bu sayede birçok hastalığın oluşumunu önleyen ve atalarımız tarafından sağlıklı bir hayat sürebilmek için toplu ya da bireysel olarak uygulanmış olan bu hareketler yurt dışında büyük ilgi görmektedir. Günlük hayata uygulanması da bugün modern tıbbın birçok kolunun ilgi odağı olmuştur(Gençel, 2006, s. 703).

Pasif Tedavi (İmaj Tedavi)

Müzik ile tedavi konusunda en çok başvurulanan yöntemlerden birisi olan pasif tedavide seanslar danışanın yere sırt üstü uzanmasıyla gerçekleştirilir. Seans esnasında zihin düşünce ve sıkıntıdan arındırılmış olmalıdır. Danışanların, kendilerine dinlettirilecek olan su sesine konsantre olmaları ve kendilerini akarsuyun büyük koluna ulaşmaya çalışan küçük bir su akıntısı gibi düşünmeleri, bu esnada zihinlerinde oluşan imajları müzik terapistlerine aktarmaları istenmektedir(Gençel, 2006, s. 704).

Baksı Dansı

Baksı dansı, eski Türklerde *baksı* adı verilen koruyucu hekimlerin tedavi esnasında transa geçmek ve bilgi almak için kullandıkları dandır. Kılıkopuz ve dombra çalgıları eşliğinde

yapılan dans stres, depresyon, halsizlik, kas spazmları, kireçlenme ve romatizma gibi rahatsızlıklar için son derece faydalı ve etkilidir. Tedavinin bu anlamda başarılı olmasının en önemli nedenleri, dansla birlikte kan dolaşımını artırmasına, beyne oksijen taşıyan kanalların rahatlamasına, stres ve depresyonun omuzlara bindirdiği yüklerin dağılmasına yardımcı olmasıdır(Gençel, 2006, s. 704).

Çalgılarla Meşguliyet

Motor sinir sistemi bozukluklarının tedavisinde kullanılan bu yöntemde hastalar bireysel veya grupla birlikte çalgı çalar. Böylelikle güven duygusunun artmasına yardımcı olunur(Akcan'dan aktaran Gençel, 2006, s. 704).

Ritim

Hastalara uygulanan ritim çalışmaları ile kas katılığı, denge bozukluğu, eklem rahatsızlığı gibi rahatsızlıklarda olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir(Gençel, 2006, s. 704).

Dinleme

Hastalara uygulanan müzik dinletme faaliyetleri ile dikkat ve hafızanın geliştirilmesine yönelik sonuçlar elde edilmektedir(Akcan'dan aktaran Gençel, 2006, s. 704).

Ahmet Şahin Ak (2013)' a göre ise tedavi aracı olarak müziğin kullanılmasında temel olarak iki yöntem vardır: *Aktif yöntem* ve *pasif yöntem*.

Aktif Yöntem

Çocuklara yönelik olarak bu yöntem, onların gerek dans ve ritmik hareketler, gerekse şarkılar, müzikli oyunlar veya müzik aletlerini kullanarak tedavi süreci içinde aktif olması esasına dayanır. Yöntemin bireysel ya da kolektif teknikleri, bozukluğun yapısına göre değerlendirilerek birlikte ya da ayrı ayrı uygulanır. Aktif yöntem ritim, öritim (seslerde uyum), dans, bir müzik aletinin kullanılması ve şarkı kollarından oluşur(Ak, 2013, s. 235).

Pasif Yöntem

Dinlemeye dayalı olan pasif yöntem, çocuktaki kişilik ve davranış bozukluklarına uygun olarak kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken en önemli durum, enstrümanın, müzik eserinin ve müzikle tedaviye yönelik seçilmiş zamanın uygunluğudur(Ak, 2013, s. 240).

Bayan Alvin'in Yöntemi

Alvin'in, müziğin çocukların yetileri üzerinde büyük ölçüde etki yapan bir heyecan uyandırdığını gözlemlediği ilk deneyi 1953' e rastlar. Geliştirmiş olduğu yöntem, kendilerine güveni olmayan çocuklara, grup içinde davranışlarını düzeltme ve kendi kendilerini kontrol etme fırsatını vermektir. Buna yönelik olarak Alvin, okulda yarım saat süren konserler düzenler ve bu esnada çocuklar müzisyenin etrafını sararak kendilerini onunla direkt temasta hissederek. Temel olan, çocukların merakını uyandırarak dikkatlerini çekmek ve özellikle onları bu durum içinde tutmaktır. Öyle ki öğretmenlerden biri, 8 konser sonunda çocukların ilgisinin canlı ve devamlı olduğunu kaydetmiştir. Gözlemler, uygulama sonuçlarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır(Ak, 2013, s. 240,241).

F. Knight'in Yöntemi

Müziğin, akıl sağlığı konusunda birçok kapıyı açabilecek bir anahtar olduğunu savunan Knight(Yavuzer'den aktaran Ak, 2013, s. 243), müzikle tedaviye yönelik denemelerini daha çok ailelerinden uzak, uyumsuzluk sorunu olan, fazla hareketli, huzursuz çocuklar ile gerçekleştirmiştir. Sekizer kişilik gruplar halinde yürütmüş olduğu çalışmalarda çocukları, dikkatlerini dağıtabilecek nesnelerden arındırılmış ve perdeleri kapalı bir odada toplamıştır. Knight, dinlemeye dayalı seans bittiğinde çocukların daha önce uyumamışlarsa, uyumaya hazır bir duruma geldiklerini, müziğin onlara derin ve uzun bir uyku sağladığını hatta bir gün sonra da seansın etkilerinin devam ettiğini gözlemlemiştir(Ak, 2013, s. 242,243).

Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama ve benzer tiyatro veya drama tekniklerinden yararlanarak, bireylerin bir grup çalışması içinde bir yaşantıyı, olayı, fikri ya da soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yolu ile ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırarak canlandırmasıdır(San, 2006b, s. 113).

Adıgüzel (2013) ise yaratıcı dramayı bir amacın, düşüncenin, bir grubu oluşturan bireyler tarafından, onların yaşam deneyimlerinden yola çıkıp doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanılarak canlandırılması olarak tanımlar. Deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülen bu canlandırma süreçleri kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır. Bu süreçler oyunun özelliklerinden doğrudan yararlanır(Adıgüzel, 2013, s. 45).

Kurallar içindeki sonsuz özgürlüklerle yeni yaşantılar oluşturma, dramatik öğelerin işe koşulmasıyla gerçekleştirilen eylem ve çatışmalar üzerinde kurgulanan rol oynamaları olarak tanımlanabilecek olan yaratıcı drama, kuramsal ve uygulamalı (atölye) çalışmalarıyla sürdürülen bir grup etkinliği, bir süreçler bütünüdür. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında birey en çok *kendi* olma durumunu yaşar ve ne derece dürüst olduğunu ancak kendisi bilebilir. Böylelikle birey, bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel açıklığını, içtenliğini ya da kendini gizleme halini diğerleriyle kurguladığı yaşantılar içinde gözleme fırsatına sahip olur. Bu, kendi yaratıcı kaslarını esnetmesi anlamına gelir. (Üstündağ, 2003, s. 95).

Dorothy Heathcote (1984)’ a göre yaratıcı drama; öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek anlamına gelir. Ona göre gerçekliğin varlığı içinde yansıtıcı unsurları yaratma süreci olan drama, bir öğrenme, bir bilgi edinme aracıdır (Heathcote’tan aktaran Adıgüzel, 2013, s. 49).

Tiyatro formlarını kullanan yaratıcı dramanın özünde oyunculuk sözcüğünün kökündeki ‘oyun’ kavramı vardır. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye koyuluş süreçlerinde yaşandığı gibi drama çalışmaları süresince de katılımcılar belli bir atmosferi ve oyun oynamaktan duyulan hazzı paylaşırlar. Oyun ya da drama yönlendiricisi de bir bakıma tiyatro yönetmenine benzetebilir ancak drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek anlamına gelmez. Drama yazılı bir metine dayanmaz ve sahneye konmaz(San, 2006b, s. 113).

Metaksis (gerçek yaşantılar ile kurgusal yaşantılar içinde olma durumu); oyun, doğaçlama ve rol oynama aracılığıyla gerçek dünyadan yola çıkarak yeni kurgusal dünyalar oluşturma ve bu iki dünyaya yine oyunlar aracılığı ile gidip gelmelere dayalıdır ve yaratıcı drama metaksis ile doğrudan ilişkilidir. Bu süreç içerisinde katılımcı diğer katılımcılar tarafından oluşturulan ya da kendisinin kurgusal dünyada oluşturduğu imgeleri algılama, anlama, paylaşma eylemlerini yaşar. Böylelikle katılımcılar kendi yaşantılarından yola çıkarak oluşturmuş oldukları kurgusal gerçeklikler içerisinde doğrudan bir yaşantının içinde olurlar(Adıgüzel, 2013, s. 45).

Grup etkinlikleri biçiminde yürütülen drama çalışmalarına katılımı gönüllülük esastır. Birey konu ya da konuları, drama liderinin yönlendirmesi ile birlikte grup içi etkileşim yoluyla yaşar, dener ve öğrenir. Bu nedenle bireyin kazandığı ya da kazanacağı tüm beceriler onun kendi katılımı ile gerçekleşir(Adıgüzel, 1993, s. 155).

Yaratıcı drama etkinlikleri süresince gruptaki bireyler, kendilerince saptanmış olan bir genel çerçeve (söz gelimi saptanmış tartışılması istenen kavram, bir konu ya da davranış biçiminin getirdiği belli sınırlılıklar) içinde kalırlar. Ancak bu çerçeve içinde birey kendi içselliği, yaratıcılığı, önceki yaşam deneyimleri ve bilgileri ışığında, deneyim ve izlenimlerinin etkisi ve rehberliğinde alabildiğine özgür ve özgündür. Canlandırmalar süresince birey tiyatrodaki olduğu gibi tipler, roller yaratarak bu tip ve rolleri deneyebilir(San, 2006b, s. 114,115).

Yaratıcı drama tüm bahsedilenlerin yanında bireyin yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlamayı, ona eleştirel düşünme yeteneği kazandırmayı, sosyal gelişimine ve birlikte çalışma becerisine katkı sağlamayı, kendine güven ve karar verme becerileri kazandırmayı, dil ve iletişim becerilerini güçlendirmeyi, başkalarını anlama ve hissetme becerisini geliştirmeyi, farklı olay, durumlarla ilgili deneyim ve problem çözme becerisi kazandırmayı, iç gözü, farkındalık kazanmasına, soyut kavram ve olguları somutlaştırabilmesine yardımcı olmayı, bireysel farklılıklara hoşgörü ile bakabilmesine katkı sağlamayı amaçlar. Ayrıca demokratik tutum ve davranış geliştirme, sosyal duyarlılık yaratma, duygunun sağlıklı biçimde boşalmasına uygun bir zemin yaratma da yaratıcı dramının amaçları arasında yer almaktadır(Adıgüzel, 2013, s. 68-74; Üstündağ, 2003, s. 96).

Yaratıcı Dramanın Öğeleri:

Yaratıcı drama kendi bileşenlerine ve öğelerine sahip farklı bir sanat ve eğitim alanıdır. Yaratıcı dramanın, tanımından yola çıkıldığında *yaratıcı drama lideri, konu-tema, çeşitli teknikler, bir grup, yaşantı-tecrübe, oyunsu özellikler ve canlandırma* olarak ifade edilebilecek olan öğeleri (Adıgüzel, 2013, s. 74) burada *drama lideri, grup(katılımcılar), mekân(çalışma ortamı), konu(düşünce)* başlıkları altında ele alınmıştır.

Lider

Drama eğitimini yalnızca bu alanda eğitim almış kişiler uygulayabilirler. Dramanın ne olduğunu bilmeyen, herhangi bir drama yaşantısına sahip olmayan birisinin drama yöntemini kullanması ve drama çalışmalarını yapması mümkün değildir. Yaratıcı drama liderinin drama bilgisinin yanı sıra dramanın önemine inanması, gelişim, eğitim, tiyatro, farklı sanatlar, estetik, kültür bilimi alanlarında da kendisini yetiştirmesi, drama uygulamaları esnasında nelere dikkat etmesi gerektiğini bilmesi gerekmektedir(Adıgüzel, 2013, s. 75,76; Ömeroğlu Turan & Can Yaşar'dan aktaran Köksal Akyol, 2003, s. 185,186).

Grup(Katılımcılar)

O'Neil ve Lambert (1991) drama çalışmalarında liderin önemi kadar katılımcıların da önemine değinir. Çünkü dramayı inşa eden, bireyin katkıda bulunmasıdır(O'Neil & Lambert'tan aktaran Köksal Akyol, 2003, s. 186). Bu etkinliklere katılan bireylerin grup içinde çalışmaya hazır oluşu ve kendilerini rahat, güvende hissetmeleri önemlidir(San'dan aktaran Köksal Akyol, 2003, s. 186). Bununla birlikte katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, gereksinimleri dikkate alınmalı, uygulamaların nasıl yönlendirileceği ve uygulama süresi bu faktörler değerlendirilerek belirlenmelidir(Köksal Akyol, 2003, s. 186).

Mekan

Drama etkinliklerinin gerçekleştirileceği mekânlar katılımcılara güven veren, uygun büyüklükte, liderin ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak bir yer olmalıdır(Köksal Akyol, 2003, s. 187). Yaratıcı dramanın niteliği ve etkinlik biçimi, tıpkı

resim, müzik, beden eēitimi vd. alanlarda olduēu gibi farklı meknları gerektirir. Bu tür bir çalışma ortamına sahip olmak öğretmene hem kendi amaçlarına hem de yaratıcı drama alanının amaçlarına ulaşmada kolaylıklar saēlayacaktır.Buna yönelik olarak mekân, ayakkabısız (yaratıcı drama meknı dışında kullanılan ayakkabı ile girilmeyen) alışmaların yapılabilereēēi, zemini halı veya ahşap malzeme ile döşenmiş, drama araç-gereçlerinin ve minderlerin olduēu, her türlü eylem ve gürültü unsuruna uygun ses yalıtımına sahip olan, gerekli olduēunda sergileme yapmaya elverişli bir sınıf ortamı şeklinde düzenlenmelidir(Adıēzel, 2013, s. 88,89).

Konu(Düşünce)

Yaratıcı drama çalışmalarında konu, ele alınıp irdelenecek duygu ve imgelerin tamamıdır. Bu çalışmalarda özel hayatlar ve evrensel deēerlere ters düşen durumlar haricinde her şey konuyu oluşturabilir. zlmesi gereken bir problem olabileereēēi gibi herhangi bir olay, durum da drama çalışmalarında konu olabilir. Konunun seçimine yönelik olarak dikkat edilmesi gereken nokta katılımcılara ne kazandırılmak istendiēidir. Belirlenen amaçlar ve bu amaçlara yönelik olarak geliştirilen kazanımlar konunun belirlenmesinde etkili olur(Adıēzel, 2013, s. 97,98).

Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmalarında saptanan amaçlara göre, işlenecek konunun, uygun gruba, gereken zamanda verilirken, tüm etkinlikler arasında bir baēlantının olması önemlidir. Etkinlikler birbirini desteklemeli ve btnlemelidir. Bu etkinliklerin, katılımcıda içselleştirilmesi düşünülen kazanımlara ulaşmada etkili olup olmayacaēı belirlenmelidir. Adıēzel (2013)' e göre etkinlikler birbirini destekler nitelikte ve önceden belirlenmiş amaca ulaşmaya yetkin olduēu sürece 'etkinlikler dizisi' olarak yazmak bile yaratıcı drama sürecindeki aşamalar sorunsalını çözmeye yetebilecektir. İzlenecek aşamalar hem yaratıcı drama hakkında hem de yaratıcı drama yoluyla ērenmeyi içerir. Belli aşamaları izlemek durumunda olunan yaratıcı drama yaşantılarında bu aşamalar liderin yapacaēı çalışmaya göre biçimlendirilebilir(Adıēzel, 2013, s. 108).

San (2006c), drama çalışmaları süreci içinde genellikle birbirinden üslup olarak farklılaşan ve her çalışmada biri, birkaçı ya da tümünün yer alabileereēēi dört tip uygulamaya deēinir.

Isınma ve Rahatlama Çalışmaları

Uyum sağlama, güven duyma, beş duyuyu harekete geçirme ve gözlem yetisini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen ısınma ve rahatlama çalışmalarında kurallar oldukça kesindir ve grup yönlendiricisi tarafından yürütülür. Isınma çalışmaları bireyin bedensel ve psişik açıdan kendisini ve karşısındakini tanımasını, karşılıklı iletişim kurabilmesini, ikili iletişimden giderek daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçebilmesini ve grup dinamiğinin oluşmasını sağlayacak şekilde süregelir(San, 2006c, s. 354,355).

Oynama(Pantomim ve Rol Oynama)

Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşur. Bu aşamada özellikle yaratıcılık ve imgeleme boyutları işin içine girer(San, 2006c, s. 354).

Doğaçlama Çalışmaları

Doğaçlama aşaması, daha az kesin olarak belirlenmiş bir süreçtir. Bu aşamada bir konu ya da temadan yola çıkılır veya saptanan bir hedefe doğru belirlenmiş aşamalarla yol alınır. Bu çalışmalar, bireysel ve grupsal yaratıcılığın en çok ön plana çıktığı çalışmalardır. Doğaçlama, rol oynama çalışmalarında, yaratıcı bir yaklaşımla diğerlerinin davranış biçimlerini, duyarlılıklarını, deneyimlerini yaşamak ve bunlara dair eleştiri ve değerlendirmeler yaparak kendi yaşamını daha yüksek bir bilinçle düzenlemek son derece önemlidir(San, 2006c, s. 354,355).

Oluşumlar

Önceden belirlenmemiş bir çıkış noktasından başlayan ve nasıl gelişeceğini, nereye varacağını belli olmadığı süreçtir(San, 2006c, s. 354).

Tüm bu aşamaların her birinin veya birkaçının ardından *Ne yaşadınız?, Neler hissettiniz?, Nerede güçlük çektiniz?, Nerede haz aldınız?* gibi sorulara yanıt aranan tartışmalar açılır. Her bir katılımcı tarafından bu soruların yanıtlanması genel olarak doyurucu bir özellik taşımaktadır(San, 2006c, s. 355).

Adıgüzel (2013) ise bu aşamaları ısınma – hazırlık çalışmaları, canlandırma, değerlendirme - tartışma olarak sıralamıştır(Adıgüzel, 2013, s. 109).

Isınma – Hazırlık

Bir grup dinamiği oluşturmayı hedefleyen bu aşama, bir sonraki aşamaya hazırlık niteliği taşır. Katılımcıların dikkatlerinin yoğunlaşmasını sağlayan bir açılış aşamasıdır. Bu aşamada ısınmak, bedensel ve zihinsel bir etkileşime dayalı olarak gerçekleşir. Spor, dans, harekete dayalı etkinlikler bu aşamada gerçekleştirilen çalışmaların kaynağını oluşturur. Harekete dayalı etkinlikler kalp ritmi, kan dolaşımı ve kas hareketlerini etkin hale getirerek, drama çalışmalarındaki amaca ulaşma yönünde katılımcının sahip olduğu birikimi harekete geçirir. Bedenin gerilmesi, gevşetilmesi, jest, mimik, davranış, nefes, ses gibi ifade araçları da bu aşamada yapılacak çalışmalara örnektir. Tüm bunlara yönelik olarak bilinen çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar da bu aşamada kullanılabilir(Adıgüzel, 2013, s. 109,110).

Canlandırma

Canlandırma aşamasında lider tarafından verilen ve bir başlangıç noktası olan doğaçlama, rol oynama (rol alma) ve diğer teknikler yoğun olarak kullanılır. Burada canlandırma, birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak, onun etkin bir duruma gelmesini sağlamak, geçmiş bir olayı, durumu göstererek yaşatmak anlamındadır. Bir konunun süreç içerisinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını kapsar. Canlandırma eylemlerinde verilen konu çoğunlukla dramatik bir durumu içerir. Bireysel, ikili olabileceği gibi küçük ya da büyük gruplar veya grubun tamamıyla aynı anda da gerçekleştirilebilen canlandırmalar sonucunda ortaya çıkan oluşumlar üzerine bir sonraki aşamaya devam edilir(Adıgüzel, 2013, s. 111,112).

Değerlendirme - Tartışma

Yaratıcı drama çalışmalarında sürecin özü, önemi, niteliği, niceliği üzerine çeşitli duygu ve düşüncelerin paylaşımı, elde edilen sonuçlar bu aşamada konuşulur, tartışılır ve paylaşılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı gibi eğitsel kazanımlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Genel

olarak tüm yaratıcı drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşımı bu aşamada söz konusudur. Bu paylaşım ve görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde (sözelimi *bugün drama çalışmasında ne oldu biliyor musun?* diye başlayan ikili bir doğaçlama ile) ya da rol dışında çeşitli yazma çalışmaları ile de (mektup, yazın türleri, gazete çıkarma) gerçekleştirilebilir(Adıgüzel, 2013, s. 112).

Üstündağ (1998) ise yaratıcı dramının aşamalarını Isınma ve Rahatlama Çalışmaları, Oynama, Doğaçlama, Oluşum ve Yaratıcı Dramanın Değerlendirilmesi başlıkları altında açıklar(Üstündağ, 1998, s. 32-34).

Isınma ve Rahatlama Çalışmaları

Yaratıcı drama atölyesinde ilk olarak yer verilen çalışmalar ısınma ve rahatlama çalışmalarıdır. Tanışma ile başlayan, güven kazanma, uyum sağlama ve beş duyuyu kullanma ile devam eden, grubu oluşturan bireylerin birbirleriyle bütünleşmesini sağlayan çalışmalar bu aşamada yer alır(Üstündağ, 1998, s. 32).

Oynama(Pantomim ve Rol Oynama)

Yaratıcı dramada bu aşamada, kişiliğin gelişim süreci içinde diğerleri ile paylaşılıp, onları taklit ederek gerçekleştirilen, çocukluktan başlayarak, her yaştan insanın fırsat buldukça içinde olmaktan keyif duyduğu oyunlar, uygulama içinde yerini alır. Belirlenmiş kurallar dâhilinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmaları bu uygulama aşamasında yer almaktadır(Üstündağ, 1998, s. 32).

Doğaçlama

Bir metne bağlı olmaksızın, içten geldiği gibi, aniden gelişen durum olarak tanımlanan doğaçlama, yaratıcı dramada yaratıcılığın en çok ortaya çıktığı çalışmalardır. Ayrıntılar önceden saptanamayacağından, özgün bir süreç olarak gerçekleşir. Doğaçlamaların ana kaynağı bireyin kendi yaşantısı olduğundan, katılımcılar bu aşamada kendilerini rahatça ortaya koyabilir ve bireysel olarak oldukça keyif alabilir(Üstündağ, 1998, s. 32).

Oluşum

Bu aşama ile birlikte ısınma ve rahatlama çalışmalarıyla başlayıp oyunlarla sürdürülen, doğaçlamalarla geliştirilen atölye çalışmalarında ulaşılması hedeflenen en son aşamaya gelinmiştir. Oluşumlarda süreç önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından başlar ve bu nedenle süreç boyunca etkinliklerin nasıl gelişip nereye varacağı da önceden belirlenemez(Üstündağ, 1998, s. 33).

Değerlendirme

Yaratıcı drama etkinliklerinde değerlendirme, yaşanan aşamaların her birinin ya da birkaçının ardından ‘ne yaşadınız’, ‘neler hissettiniz’, ‘nerede güçlük çektiniz’, gibi soruların tartışılması ve katılımcılarca yanıtlanması ile yapılabilir. Değerlendirmeye yönelik bu işlemler yazılı ve sözlü olarak gerçekleştirilebilir(Üstündağ, 1998, s. 33,34).

Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

Yaratıcı dramada kullanılan teknikler, tüm düşünceleri belirli bir sistematik içinde harekete geçirip, sürecin ilerleyerek sonuca ulaşmasını sağlar(Adıgüzel, 2013, s. 45). Yaratıcı drama yöntemi içinde kullanılan ellinin üzerinde teknik mevcuttur(Adıgüzel, 2013). Bu tekniklerden araştırmada gerçekleştirilmiş uygulamalar kapsamında kullanılanlar, doğaçlama, rol oynama, eş zamanlı doğaçlama ve rol içinde yazma teknikleri olmuştur.

Doğaçlama

Saptanan hedefe imgelem gücüyle ulaşmanın belirleyici olduğu doğaçlamada spontanlık (kendiliğindenlik) esas alınır. Yeni tanışan iki insanın ilişkisinin gelişim süreci doğaçlamaya örnek olarak verilebilir. Çünkü bu süreçte kimse bir diğerrinin daha sonra ne söyleyeceğini ve bunu nasıl söyleyeceğini bilememektedir. Doğaçlamada doğallık önemlidir ve büyük bir yaratıcı potansiyeli harekete geçirdiğinden son derece değerlidir(Adıgüzel, 2013, s. 343,345).

Rol Oynama

Rol oynama, doğaçlama esnasında imgelemeyle ya da açıkça bir başkasını, bir kimliği ya da başkalarının işlevlerini kabullenme, kişiliğini üstlenme, canlandırma etkinliğidir. Katılımcıların –mış gibi yapma ve kendiliğindenlik süreçlerinde doğal, içten canlandırmalarını sağlayan, yaratıcı drama ile ilgili tüm etkinliklerde temel bir tekniktir. Onların gerçek dünya ile ilgili deneyimlerini artırırken, iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar(Adıgüzel, 2013, s. 350,351).

Eş Zamanlı Doğaçlama

Grup üyelerinin ikili gruplar oluşturduktan sonra her ikili grubun eş zamanlı olarak yapmış oldukları doğaçlamalardır. Seyredilme kaygısını ortadan kaldırması tekniğin avantajlı yanıdır. Lider, bir süre sonra grubu durdurarak her bir ikilinin canlandırmalarını grup önünde yeniden oynamasını ya da kaldıkları yerden devam etmesini isteyebilir(Adıgüzel, 2013, s. 354).

Rol İçinde Yazma

Katılımcıların canlandırılan roldeki kişinin ağzından, ele alınıyor olan içeriğe yönelik mektup, rapor, mahkeme kararı vb. yazmalarıdır(Akar'dan aktaran Gençay, 2008, s. 6).

Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Alanlar

Yaratıcı drama bugün okul öncesi dönem çocuklarından yetişkinlere, yaşlılara her yaş grubunun eğitim-öğretiminde bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Okul eğitim-öğretim programlarına dâhil olan derslerin öğretiminde(Aktaş Arnas, Cömertpay & Sofu, 2007, s. 7; Çelikkaya, 2014; Erkoca Akköse, 2008, s. 7; Ersoy, 2014, s. 929; İspir & Üstündağ, 2008; Ormancı & Özcan, 2012, s. 157; Ormancı & Özcan, 2014, s. 23; Sınıksaran & Aykaç, 2013, s. 1169) yaratıcı düşünme becerisi geliştirmede (Arıdağ & Aslan, 2012, s. 49), bireylerin kişisel gelişimlerine yönelik rehberlik eğitimlerinde (Altuntaş & Altınova, 2015b, s. 113; Altuntaş & Altınova, 2015a, s. 49; Aykaç & Çetinkaya, 2013, s. 671; Gökbulut, 2006, s. 33) farklı cinsiyet ve yaş gruplarının benlik saygısı gelişiminde (Altınova & Adıgüzel, 2012, s. 145) ve daha birçok uygulama alanında etkin bir yöntem

olarak kullanılan yaratıcı drama, eğitim sistemi içinde her geçen gün yaygınlaşarak yerini almaktadır.

Şiir Terapi

Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğüne (2006) göre *şiir* dilimize sözcük olarak Arapça *ş*, *a*, *r* kökünden gelmiştir. Sezmek, sezgi yoluyla bilmek, farkına varmak, şuuruna varmak, hissetmek, kavramak anlamlarına gelir(Aktaran Yıldırım, 2012, s. 8). İnsanoğlunun değerlerinin, duygularının dilindeki simgesi ve sesi olarak ifade edilebilecek olan şiirler günlük konuşma dili dışında, doğayı yansıtabilen ve etkileyebilen sezgi dilidir de. Medeni toplumlarda insanlığın duygu ifadesi ve kalbi olarak görülür(Çıbık, 2010, s. 1,2).

Ünlü şairler şiiri, ‘musiki ile söz arasında, musikiye yakın bir lisan’, ‘gayesini yalnız kendisinde bulan bir mükemmeliyet’, ‘mutlak hakikati arama işi’ olarak tanımlamıştır.(Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü’nden aktaran Yıldırım, 2012, s. 8). Nas (2004)’ a göre şiir, acıları, sevinçleri, hüznün, korku ve ümitleri kısacası tüm insani duyguları diğer türlere oranla en etkileyici şekilde anlatır ve bu duygular en doğru ifadesini şiirle bulur(Nas’tan aktaran Yıldırım, 2012, s. 10).

Tanımlanan bu nitelikleri ile güçlü bir dışavurum aracı olarak şiirin insanlar üzerindeki sağaltıcı etkisine yönelik Antik Yunan’a dayanan kaynakların varlığı ile birlikte yıllar boyunca kayda alınan ve aktarılan deneyimler, bugün *şiir terapi* olarak kabul edilen sanat terapisi alanını oluşturmuştur.

Çeşitli terapötik ortamlarda şiirin kullanılmasının farklı etkilerinin keşfedilmesi ve değerlendirilmesiyle temelleri oluşmuş olan *şiir terapi*, terapötik koşullarda dil sanatlarının kullanılması şeklinde tanımlanabilir(Mazza, 2014, s. 29,171).

Tarihsel Süreç İçinde Şiir Terapi

Şiirin, terapide kullanımının tarihsel temeli için tıp ve şiir tanrısı Apollo, uygun bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir(Mazza, 2014, s. 32). Antik Yunanlıların, hem sağlık hem de şiirde sözün ve duyguların ne denli önemli olduğunu sezgisel olarak kavramış ilk insanlar oldukları düşünülmektedir(Putzel’den aktaran Mazza, 2014, s. 32).

Eski Yunan Edebiyatı içinde *Iliad'* da yaraların tedavisinde ilaçların etkisi kadar kelimelerin ve hikâyelerin de etkisi vurgulanmaktadır. Plato, Aristotile ve Yunan trajedi yazarları duygusal boşalma ve sözlü iktanın iyileştirici rolüne değinmişlerdir(Rojcewicz, 2004, s. 209). Kısacası Yunanistan ve Roma'daki klasik döneme ve arada geçen yüzyıllara ait çok sayıda şair, filozof ve hekimin, modern psikiyatrinin temsilcilerinin istifade edebileceği, tıp ile şiir arasındaki tarihsel tedavi ittifakını destekleyen söylemleri mevcuttur(Leedy'den aktaran Olson-McBride & Page, 2006, s. 168).

Blinderman (1973), yazı öncesi çağlarda aslında duygusal sorunlarla başa çıkmak için kullanılan büyü ve dualarla birlikte şiire başvurulduğuna yönelik bulgulara ulaşmıştır. Bu etkinlikler süresince sözleri sürekli tekrar eden kişi genellikle kendinde, karşısındakinde ya da çevresinde değişiklikler yaratmayı amaçlamıştır(Blinderman'dan aktaran Mazza, 2014, s. 32). Astrov (1962) da Amerikan Yerlileri'nden bahsederken, kullanmış oldukları tedavi yöntemlerine dair, kelimelerin gücünden yararlandıklarına vurgu yapmıştır. *Amerikan Yerlileri'nin uyguladığı oldukları tedavilerde esas parça hastalığa ilaç olan şifalı bitki değil, kullanılmadan önce bu bitkilerin üzerine okunmuş şifalı kelimelerdir*(Astrov'dan aktaran Mazza, 2014, s. 32). Bugün de bu görüş, ilkel şifa dağıtıcıları tarafından evrensel boyutta kabul edilmektedir(Mazza, 2014, s. 32,33).

19. yüzyılın başlarından bu yana şiirin psikolojik yardım amaçlı olarak kullanıldığı ve bu anlamda kendisine ait literatürünü oluşturduğu görülmektedir. Jones (1969), 1843' te Pensilvanya Hastanesi'nin gazetesinde şiirler yazmış olan psikiyatri hastalarından bahsederken, Morrison (1973), Robert Graves'in *iyi seçilmiş bir şiirin, ruhsal hastalar için mükemmel bir ilaç olacağı* görüşünü dile getirmiş ve şiirin iyileştirici işlevine yönelik kanıtlar sunmuştur. Yine 1912-1919 yılları arasında İngiliz profesör Prescott, Anormal Psikoloji Dergisinde şiir ve rüyalarla ilgili iki makale yayınlamıştır. 1922 yılında Frederick Clark Prescott *Şiirsel Akıl* adlı kitabında, psikolojik desteğe ihtiyacı olan bireyler için şiirin önemine değinmiştir. 1925 yılında Robert Haven Schaufler, belirli ruh halleri ve sorunlar için kullanılabilecek var olan şiirleri belirlemiş ve *Şiir Tedavi: Dizenin Ecza Dolabı* adlı kitabını yayınlamıştır. Schaufler kitabında hem şiir yazmanın hem de okumanın değeri üzerine vurgular yapmıştır. 1963 yılında Grier, *Şiir Terapinin İlkeleri* adlı eserini yazmış, Leedy ise, Grier'in çalışmalarını sürdürerek 1969 yılında *Şiir Terapi: Duygulanımsal Bozuklukların Tedavisinde Şiir Kullanımı* eserindeki disiplinler arası bölümlerin seçkisini yayıma hazırlamıştır(Mazza, 2014, s. 33,34,35).

Los Angeles'ta yaşayan şair ve psikolog Arthur Lerner, 1973' te kendini şiir terapi araştırma ve uygulamalarına adanmış, kâr amacı gütmeksizin yasal olarak ilk birleştiren sivil toplum örgütü olan *Şiir Terapi Enstitüsünü* kurmuştur(Lerner'dan aktaran Mazza, 2014, s. 36). Enstitü, 1992 yılında dağılmıştır. Lerner (1978) tarafından kaleme alınan *Terapötik Deneyimde Şiir* adlı araştırma, teori ve uygulamaya dair kaynak ihtiyacını gidermekte oldukça yararlı olmuştur. Harrower (1972), şiiri normal gelişimin bir parçası ve terapist olarak değerlendirdiği *Şiir Terapisi* eseriyle, Gilbert Schloss (1976) ise *Psychopoetry* adlı kitabıyla şiir terapiye önemli katkılar sağlamıştır. Gilbert Schloss (1976) adı geçen eserde, danışanlarına yazdırmış olduğu şiirleri paylaşmış ve bir dizi vaka kaydı sunmuştur. Şiir Terapi, 1969' da APT (*Association for Poetry Therapy/Şiir Terapi Birliği*) nin kurulmasıyla resmen tanınmış ve 1971' in başlarında New York'ta ilk defa yıllık konferans düzenlenmiştir. Böylelikle NAPT (*National Association for Poetry Therapy/Ulusal Şiir Terapi Birliği*)' ye dönüşerek ulusal bir boyut kazanmıştır. O tarihten bu yana da ABD genelinde yıllık toplantılar düzenlenmektedir(Mazza, 2014, s. 35,36). Tüm bunların yanı sıra bugün Türkiye'de şiir terapi alanında eğitim veren herhangi bir akademik programa rastlanmazken, *Sanat Psikoterapileri Derneği* bünyesinde bir çalışma alanı olarak yerini aldığı tespit edilmiştir.

Şiir Terapinin Kullanıldığı Alanlar

Şiir terapinin bir tedavi uygulamasında neden etkin bir araç olarak kabul edildiği ile ilgili çok çeşitli teoriler vardır. Freud, şiirin bilinmeyene ışık tutan, kişilere daha önceden bilinmeyen bu düşünceleri kelimeye dökmeleri için bir yöntem sunan bir araç olduğunu savunmuştur. Jung' a göre ise tüm insanlar şairdir ve şiir aracılığıyla benzersiz bir anlamlandırma sistemi geliştirebilir (Mazza'dan aktaran Olson-McBride & Page, 2006, s. 168). Şiir terapi, kişinin kendini anlamasını daha da geliştirmek, baskılayıcı mekanizmaları savuşturmak, realiteyi ortaya çıkaran bir deneyim sağlamak, grup bütünlüğünü arttırmak, bireylere karşılıklı uzlaşıya dayalı bir onay mekanizması sunmak, durumları yeniden tanımlamak, deneyimi organize etmek için de kullanılmış ve kullanılmaktadır(Olson-McBride & Page, 2006, s. 168).

Şiir kullanımından sıralananlar dâhil olmak üzere fakat bunlarla sınırlı olmamak kaydıyla daha birçok sebep için yararlanılabilir. Bu sebepler; duygulanımları ve sembolik (bilinçaltı) içerikleri ifade etmek, kaybın ötesinde gelişim sağlamak, derin kişisel

korkularla başa çıkmak, hayat tecrübelerinden anlam çıkarmak, kendine güven geliştirmek, gerçekliği dönüştürmek, deneyimleri paylaşmak, kişisel keşif ve öz yansıtma yapmak, yaratıcılığı geliştirmek ve beynin rasyonel (bilişsel) ve imgesel (sezgisel) yanları arasında bağlantı kurmak, burada ve şimdi olan kendiliği araştırmak olarak ifade edilebilir (Springer, 2006, s. 72).

Bu nitelikleri ile bireysel veya grup çalışması içinde yürütülebilecek olan şiir terapi, geniş bir faydalanıcı kitlesine sahiptir. Şiir terapi uygulamaları bugün gençler (Gooding, 2008), yaşlılar (Aadlandsvik, 2007), çocuklar, ergenler, yetişkinler, intihar eğilimli bireyler, aids hastaları, şiddet mağduru kadınlar (Mazza,2014), özgüven ve yaşam tatmini geliştirmede bakıma muhtaç bireyler (Loew, 2002), danışmanlar (Conley & Stoeckel, 2008), risk grubundaki gençler (Olson-McBride & Page, 2012) travma yaşayanlar ve alkol bağımlıları (Springer, 2006), ağır fizyolojik hastalıkları olanlar (Baker & Mazza, 2004), demans hastaları (Gregory, 2011) gibi çok farklı gruplar ya da bireysel çalışmalarla gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar, danışanların özel ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılandırılır ve süreçte bu ihtiyaçlara uygun teknikler kullanılır.

Şiir Terapide Kullanılan Teknikler

Mazza (2014), şiir terapi uygulama modelini açıkladığı kitabında, modelin içerdiği üç tarza değinir:

Terapiye edebiyatın katılmasını içeren kuralcı/yenilikçi tarz

Terapide danışan yazısını içeren dışavurumcu/yaratıcı tarz

Öykü anlatma, ritüel ve metafor kullanımı içeren sembolik/törenselsel tarz(Mazza, 2014, s. 49,59).

Bu üç tarz da insan deneyiminin bilişsel, duygusal ve davranışsal alanını ele alma potansiyeline sahiptir(Mazza, 2014, s. 49).

Kuralcı/Yenilikçi Tarz

Var Olan Şiirler

Bireye ya da gruba şiir okumak ve onların bu şiirlere tepki vermelerini istemek, şiir terapide kullanılan en yaygın tekniklerden biridir. Bu şiirler oturumun içeriği ve danışanların etkileşimi ile ilişkilidir. Danışanlar şiirin kendileri için ne anlam ifade ettiğini, şiir içinde kendilerini etkileyen dizeleri fark eder ve tanımlar. Bununla birlikte şiirde değişiklikler yapıp, farklı şekilde tamamlanmasını sağlayabilirler(Mazza, 2014, s. 50-52). Burada kullanılan şiirler danışanın duygu durumuyla ilişkili ancak olumlu şekilde sonlanan popüler şarkıların sözleri de olabilir(Leedy'den aktaran Mazza, 2014, s. 52).

Dışavurumcu/Yaratıcı Tarz

Danışanların kendi deneyimleri ile bir şeyler yaratıp yazmalarının istendiği bu tarzda yazma konuları önceden ayarlanmış veya serbest olabilir. Bununla birlikte yapılandırılmış cümleler üzerinden de olabilir. Şiir, şarkı sözü, günlük yazma, bu türde çalışmalara örnektir(Mazza'dan aktaran Gooding, 2008, s. 222; Mazza, 2014, s. 53).

Yaratıcı Yazı

Terapi açısından bir diğer kullanışlı teknik de yaratıcı yazı (şiir, öykü, günlük) kullanımıdır. Yaratıcı yazı serbest tekniğe dayanabileceği gibi, önceden belirlenmiş bir biçim ve içeriğe de dayandırılabilir(Mazza, 2014, s. 53).

Günlük Tutmak

Danışanların duygu ve düşüncelerini, kişisel ve anlamlı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olan bir diğer teknik ise günlük ya da hatıra defteri tutmaktır. Günlük ve hatıra defteri tutma yöntemi, danışanın ihtiyacı ve amacına bağlı olarak yapılandırılmamıştan, yüksek düzeyde yapılandırılmışa kadar çeşitlilik gösterir(Mazza, 2014, s. 54,184).

Grup Şiiri

Grup üyelerinin her birinin grup şiirine bir ya da daha fazla dize eklediği bu etkinlik, sıklıkla oturumların sonuna doğru kullanılır. Genellikle gruba hâkim olan temayı yansıtır(Mazza, 2014, s. 183).

Mektup Yazmak

Danışanların duygularını ifade etmeleri için mektubun terapötik bir araç olarak kullanıldığı tekniktir(Mazza, 2014, s. 54,55).

Sembolik/Törensel Tarz

Metaforlar

En temel anlamda bir şeyin, başka bir şeyin yerine geçmesi olarak tanımlanan(Combs & Freedman'dan aktaran Mazza, 2014, s. 55) metafor çeşitli duygu, tepki ve inançlara karşılık kullandığımız sembol ve imajlardır. Combs ve Freedman (1990) buna yönelik olarak, duygusal durumlar ve tutumlar için sembol üretme yollarını şu şekilde açıklamıştır:

Terapide kullanışlı olabilecek çok sayıda duygusal durum ve tutumu (örneğin güven, rahatlık, öfke ve merhamet gibi) listele ve listedeki ilk maddeyi alarak kendine şu soruyu sor: *Bu durum ya da tutum, bir resim ya da imge olsaydı neyin resmi ya da imgesi olurdu?* Bunun için ortaya bir resim çıkana kadar bekle ve bu resim zihninde belirmediği anda kâğıdın farklı bir bölümüne onu çizmeyi dene. Ardından listedeki ilk maddeye geri dönerek kendine tekrar sor: *Bu durum ya da tutum, eğer bir fiziksel tutum ya da davranış olsaydı ne olurdu?* Ardından verdiği cevapları kaydet. Ve tekrar kendine sor: *Bu durum ya da tutum bir ses olsaydı, neyin sesine benzerdi?* Yine vermiş olduğun cevapları daha önce vermiş olduğun cevapların altına ekle. Tüm bu aşamaları listedeki her bir duygu ve tutum için yap. Böylelikle keşfettiğin her bir imgeyi, tutumu ve sesi, yaşadığın duygusal durumlar için bir sembol olarak kullan. Bulmuş olduğun ses, davranış ve imgelere yenilerini de ekleyebilirsin. Örneğin; *Bu durum bir film yıldızı olsaydı, kim olurdu?* gibi. Bunları da sembol olarak kullan(Combs & Freedman'dan aktaran Mazza, 2014, s. 55,56).

Ritüeller

Combs ve Freedman (1990)' a göre törenler, bir olayı değerlendirmek ve değişimi desteklemek gibi iki ana amaca hizmet eder (Combs & Freedman'dan aktaran Mazza, 2014, s. 56). Ritüeller, bir kişinin geçmişiyle barışmasına, rahatlamasına ve hayatına devam etmesine olanak sağladığı için ölüm, boşanma gibi sona erme durumlarında danışana yardımcı olur(Imber-Black, Roberts & Whiting'den aktaran Mazza, 2014, s. 56). Bir tatil etkinliği olarak yılbaşı kartı yazmak, artık ulaşmanın mümkün olmadığı birine bitirilmemiş işlerle ilgili mektup yazmak gibi etkinlikler ritüellere örnek olarak verilebilir(Mazza, 2014, s. 56,57).

Öykü Anlatma

White ve Epston (1990) deneyimleri öyküleştirecek anlatmanın ve sorunları dışa vurmanın terapötik etkisine değinirken (White & Epston'dan aktaran Mazza, 2014, s. 57) Johnson (1991) da öykü anlatmanın anlatıcı üzerindeki çatışma çözümüne yönelik etkisine değinmiştir (Johnson'dan aktaran Mazza, 2014, s. 57). Danışanlar, gerçek ya da fantezi ürünü bir öyküyü hem yaratabilecekleri hem de dinleyebileceklerinden ötürü öykü anlatma farklı terapötik ortamlarda kullanılabilir. Örneğin aile, boş zaman ya da iş ile ilgili tüm deneyimler hakkında öyküler oluşturulabilir(Mazza, 2014, s. 57).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Akın (2007, s. 166-168) tarafından mekanik ventilasyon desteğinde olan hastalarda müzik terapinin anksiyetenin fizyolojik belirtilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş olan araştırmada mekanik ventilasyon desteğinde olan 60 hasta ile çalışılmıştır. Power analizi kullanılarak 30 hasta deney, 30 hasta kontrol grubuna alınmıştır. Araştırmaya dâhil olmuş 18-70 yaş grubu hastalardan veri toplamak için hasta tanıtım formu ve hasta izlem formu kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki hastaların sedasyon tedavileri kesilerek 30 dakika beklenmiş ve ardından deney grubunda yer alan hastalara Johan Sebastian Bach'ın klasik müzik eseri dinletilmiştir. Müzik terapiden önce, terapinin 30. dakikasında, 60. dakikasında ve bittikten yarım saat sonra ölçümler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, müzik terapi uygulamasının mekanik ventilatör desteğinde olan yoğun bakım hastalarında anksiyetenin fizyolojik belirtilerini azaltan bir hemşirelik girişimi olduğunu ortaya koymuştur.

Lafçı ve Öztunç (2015) tarafından müziğin, kanser hastalarının uyku kalitesi üzerine etkisinin incelendiği araştırmada Onkoloji Hastanesi'nde tedavi görmekte olan meme kanseri hastaları ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu, uyku kalitesini ölçmek için Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi (PUKİ) ve hastaların işleminden memnuniyetlerini ölçmek için Visual Analog Scales-VAS (Görsel Eşdeğerlik Skalası) kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubundaki hastalara yatmadan önce dinletilen müziğin uyku kalitesini pozitif yönde etkilediği, kontrol grubunun ise uyku kalitelerinin daha kötü olduğu sonuçları ortaya koyulmuştur.

Sezer (2009b, s. 859,861) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada müzikle terapinin, lise ğrencilerinin sınav kaygısını azaltmada etkisi üzerine çalışılmıştır. Sınav kaygısı bulunan 20 deney, 24 kontrol grubu olmak üzere 44 lise ğrencisi ile yürütülen araştırmada deney grubuna dahil olan öğrencilerle 4 hafta süresince 8 seanslık müzikle terapi (dinleme terapisi) uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ile herhangi bir işlem yapılmamıştır. Uygulamalar ncesi ve sonrasında Sınav Kaygısı leği aracılığı ile elde edilen veriler incelendiğinde bulgular, müzikle terapinin lise ğrencilerinin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kurt (2014, s. 1) tarafından müzik terapinin yaşlıların yalnızlık hisleri üzerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada tanısı konmuş psikiyatrik hastalığı olmayan 38 yaşlı ile çalışılmıştır. Huzurevinde kalan yaşlı bireyler 19’ ar kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubundaki yaşlı bireylere 10 gün boyunca, günde 2 kez 30’ ar dakika süre ile Rast makamında müzik dinletilmiştir. Görüşme formu ve müzik terapi uygulamaları öncesi-sonrasında uygulanan UCLA Yalnızlık leği aracılığı ile elde edilen veriler incelendiğinde, yaşlı bireylere uygulanan müzik terapinin yalnızlık hissini azaltma üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Akoğuz (2002), yaratıcı drama atölye çalışmalarına katılan 9-10-11 yaş aralığında 22 ğrenci ve 11-12-13 yaş aralığında 18 öğrencinin iletişim becerilerinde gösterdikleri gelişimi belirlemek amacıyla ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, her iki gruba 12 haftalık yaratıcı drama atölye çalışmaları yapmış ve bu süreç içinde katılımcıların iletişim becerilerindeki gelişimi gözlemlemiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu aracılığı ile elde edilen veriler Spss paket programı yardımıyla mlenmiştir. Bulgular, yaratıcı dramanın tüm deneklerde iletişim becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir değişikliğe neden olduğunu ortaya koymuştur.

Boran (2010) tarafından risk gruplarıyla sosyal alanda yaratıcı drama çalışmalarının etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırmada ‘ğrenme Güçlüğü çeken ve Hafif Derecede Zihinsel Engelli ocuklar’ ve ‘Suça İtilmiş veya Suça İtilme Riski Taşıyan ocuklar’ ile çalışılmıştır. Her iki grubun toplamda 20 çocuktan oluştuğu araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme leği ve Sürekli fke-fke İfade Tarzı leği kullanılmıştır. ğrenme güçlüğü çeken ve hafif derecede zihinsel engelli çocuklar sosyal beceriler üzerine kurulu 9 haftalık yaratıcı drama çalışmasına dâhil olurken suça itilmiş veya itilme riski taşıyan çocuklar ise öfke ile baş

etme ana başlığında oluşturulan 7 haftalık yaratıcı drama çalışmasına katılmışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde yaratıcı dramanın öğrenme gücünü çeken ve hafif derecede zihinsel engelli grup üzerinde temel sosyal beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, ileri konuşma becerileri, bilişsel beceriler ve ilişkiyi başlatma becerilerini geliştirici etki sağladığı bununla birlikte suça itilme riski taşıyan grup üzerinde öfke kontrol düzeyine etkisi kesin olarak yorumlanamamakla birlikte, olumsuz olaylarla karşılaştıklarında durumlarının kötüleşmesini önleyici bir koruma faktörü olduğu yönünde bir sonuç çıkarılmıştır.

Gündoğdu ve Izgar (2010, s. 81,86,87) tarafından deney grubu 13, plasebo grubu 14 ve kontrol grubu 16 olmak üzere toplam 43 lise 9. sınıf öğrencisi ile yürütmüş olan çalışmada, yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerin çatışma çözme becerisine etkilerini incelemiştir. Deney grubu ile 14 oturumdan oluşan yaratıcı drama yöntemi ile çatışma çözme programı uygulanmış, plasebo grubu ile 10 hafta süren çatışma çözme ile ilgisiz oturumlar gerçekleştirilmiş ve kontrol grubu ile hiçbir uygulama yapılmamıştır. Uygulamalar öncesi ve sonrasında Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği aracılığı ile elde edilen veriler incelendiğinde bulgular, deney grubunun Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği problem çözme alt ölçek puanlarının anlamlı düzeyde arttığını, saldırganlık alt ölçek puanlarının anlamlı düzeyde azaldığını ortaya koymuştur.

Altınova ve Adıgüzel (2012, s. 145) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaratıcı drama yönteminin, kadınların özsaygı düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. 12 oturum olarak gerçekleştirilen *Yaratıcı Drama Yöntemi ile Özsaygı Geliştirme Programı* her bir oturum için yaklaşık 180 dakika sürmüştür. Araştırmaya 16' sı deney grubu, 15'i kontrol grubunda olmak üzere 31 kadın dâhil olmuştur. Nitel verilerin toplandığı araştırmada parametrik olmayan analiz tekniği kullanılmış ve elde edilen bulgular deney grubuna dâhil olan kadınların başlangıç düzeyine ve kontrol grubunda bulunan kadınlara göre özsaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur.

Özçelik ve Aydeniz (2012, s. 231) tarafından 15 kontrol, 16 deney grubu öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada, dil öğretiminde bir yöntem olarak yaratıcı dramadan yararlanılmıştır. Başarı testi, tutum ölçeği ve deney grubuna ders sonlarında yazdırılan günlüklerden elde edilen verilerin analizinde t-testi ve anova testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında Fransızca hazırlık sınıfı öğrencileri ile 3 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamaların ardından elde edilen bulgular öğretmen adaylarının Fransızca konuşmaya

yönelik tutumlarında anlamlı bir farkın olmadığını ancak Fransızca başarılarında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte deney grubu öğretmen adaylarının günlüklerine dair bulgular, yapılan uygulamaların yararlı ve etkili olduğuna işaret etmiştir.

Demirbağ ve Erci (2014, s. 57-59) müzik ve aromaterapi eşliğinde yapılan uyku ve dokunmanın, fibromiyalji hastalarında fibromiyaljinin etki düzeyi ile yorgunluk ve uyku kalitesine etkisini incelemiş oldukları araştırmada en az 6 aydır fibromiyalji tanısı almış 162 kadın hasta ile çalışılmıştır. 54'er hastadan oluşan 2 girişim ve bir kontrol grubu ile sürdürülen araştırmada, ilk girişim grubuna uyku-müzik-aroma, ikinci girişim grubuna dokunma-müzik-aroma müdahalesi yapılırken son grup kontrol grubunu oluşturmuştur. Kişisel Bilgi Formu, Yorgunluk Şiddet Ölçeği, Pittsburg Uyku Kalitesi Ölçeği ve Fibromiyalji Etki Düzeyi Ölçeği aracılığı ile müdahale öncesi ve sonrasında elde edilen veriler incelendiğinde, Fibromiyalji hastalarında müzik ve aromaterapi kullanılmasının bir çok semptom, uyku kalitesi ve yorgunluk seviyesine pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Wyatt (2000, s. 36,38,39), müzik terapisi davul çalma gruplarına dâhil olan öğrencilerde oluşan psikolojik değişiklikleri tespit etmek amacıyla 20 deney, 19 kontrol grubu olmak üzere 39 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma kapsamında 20 deney grubu öğrencisi ile 6 hafta boyunca haftada 2 kez 55 dakikalık seanslarla müzik terapi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 19 kontrol grubu öğrencisi ile herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Akran İlişkileri İndeksi ile uygulamalar öncesi ve sonrasında elde edilen veriler incelendiğinde müzik terapi uygulamalarının deney grubuna dahil olan öğrencilerin benlik saygısı ve akran ilişkileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmazken bitiş görüşmelerinde uygulamalara dahil olan 13 öğrencinin seanslara katıldıktan sonra kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade ettiği sonuçlarına varılmıştır.

Jurgensmeier (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada şarkı sözü yazma ve şarkı sözü analizi müzik terapi teknikleri aracılığı ile evsiz ergenlerin öz saygı düzeylerini artırmak, başa çıkma becerileri ve güçlendirmeyi teşvik etmek amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak araştırma kapsamında 19-21 yaş aralığında 6 denek ile 8 hafta süreyle çalışılmıştır. Bu süreç içinde her hafta müzik terapisi müdahaleleri ile konuşma temelli müdahaleler

dönüşümlü olarak gerçekleştirilmiştir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, araştırmacı tarafından tutulan notlar ve gözlemler aracılığı ile elde edilen veriler incelendiğinde nicel sonuçlar, hem müzikli hem de müziksiz tedavi seanslarından önce ve sonra alınan puanlarda önemli bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte katılımcıların uygulamalar süresince konuşma temelli etkinliklerden ziyade müzik temelli müdahalelere olan ilgilerinin artış gösterdiği, kendilerini ifade etme ve stres gidermelerine imkân verdiği için durumdan hoşnut oldukları da araştırma sonuçları içinde yerini almıştır.

Best (2014, s. 23) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ksilofon çalma grubu ile yürütülen müzik terapi uygulamalarının çocukların öz saygı düzeyleri üzerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Buna yönelik olarak yaşları 8-14 arası 12 çocukla, haftada bir gün, bir saat olmak üzere 10 hafta süreli müzik terapisi grup seansları gerçekleştirilmiştir. Bu seanslar süresince Afrika kökenli ksilofonlar diğer aktif müzik yapma metotları ile bağlantılı olarak kullanılmıştır. Müzik terapi seanslarının çocukların öz saygıları üzerinde değişim sağlayıp sağlamadığını incelemek için video kayıtları analiz edilmiş ve her çocuk için müdahale öncesi ve sonrasında Öz Saygı Davranışsal Göstergeleri Oranlama Ölçeği tamamlanmıştır. Ölçek sonuçları küçük örneklem büyüklüğünden dolayı istatistiksel olarak analiz edilememiş ancak seçilmiş video kayıtlarının nitel olarak analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, ksilofon çalmaktan yararlanan grup müzik terapisi müdahalesinin öz saygının geliştirilmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Jackson (2000) tarafından 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada yaratıcı drama uygulamalarının, öğrencilerin özgüveni üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında okul yılının güz döneminin birbirini izleyen 3 haftası süresince kontrol grubu (n=19) coğrafya müfredatını takip ederken, deney grubu (n=20) yaratıcı drama uygulamalarına katılmıştır. Piers-Harris'in Çocuklarda Benlik Kavramı Ölçeği ile uygulamalar öncesi ve sonrasında elde edilen veriler değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuca yönelik olarak araştırmacı, örneklem büyüklüğünün artırılması ve uygulama süresinin uzatılması yönünde önerilerde bulunmuştur.

Goetz (1999) tarafından erken okuryazarlık müfredatı çerçevesinde yaratıcı dramının kullanımına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmada birinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında on dört hafta süresince bir dizi yaratıcı drama temelli dil sanatları dersleri planlanmış ve uygulanmıştır. Müfredat programının etkinliği,

çocukların gelişiminin standardize edildiği okuma testi, toplanmış yazı örneklerinde gelişim modelleri ve öğrencilerin davranış, motivasyon, katılım gözlemleri temelinde incelenmesi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar uygulamaların motive edici olduğunu ve öğrencileri anlamlı bir okuma ve yazma etkinliği ile meşgul ettiğini göstermiştir. Araştırma dramının birinci sınıf dil sanatları programının etkili bir unsuru olabileceğini ortaya koymuştur.

Cruz, Lian ve Morreau (1998, s. 89,95) tarafından, yaratıcı drama programının, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ve dilsel olarak ifade edici ve kavrayıcı dil yeteneklerini geliştirmede etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan 35 çocuk dâhil olmuştur. Deney grubu (n=21), 12 hafta süren yaratıcı drama uygulamalarına katılırken kontrol grubu (n=14) ise geleneksel eğitim müfredatı uygulamalarına dâhil olmuştur. Araştırma sonuçları, öğrenme güçlüğü olan çocukların drama aracılığı ile sosyal ve dilsel olarak ifade edici ve kavrayıcı dil yeteneklerinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Bununla birlikte yapılandırılmış görüşmeler de deney grubunun yaratıcı drama dersleri aracılığı ile öğrenme deneyiminden hoşnut olduklarını ortaya koymuştur.

Boone (2006) aile içi şiddet danışmanlarında ikincil derece posttravmatik stres bozukluğu tanılmasında internet bazlı şiir terapisinin etkisini incelemiştir. Araştırmaya web sitesi üzerinden değerlendirmeleri tamamlayan, rastgele olarak seçilmiş 97 kişi katılmıştır. İnternet şiir terapi grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen şiir terapi uygulamalarının ardından grup üyelerinin ikincil derece post-travmatik stres bozukluğu belirtilerini tespit etmek üzere kullanılmış ölçekten elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların semptomlar açısından düşüş sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Loew (2002) kendine güven ve yaşam tatmininde şiir terapisinin etkisini incelemek amacıyla yaşlı bakımevi sakinleri ile çalışmıştır. Araştırma kapsamında haftada 1 kez, 1 saat olmak üzere bakımevinin 11 sakini ile 8 hafta süresince şiir terapi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Yaşam Tatmini İndeksi, Öz Saygı Ölçeği ve niteliksel alan notları içinde önemli temaların tanımlanması ile elde edilen veriler incelendiğinde öz saygı ve yaşam tatmininin bakımevi sakinlerinin yaşamında önemli bir yere sahip olduğu, katılımcıların grup katılımı sonucu gelişim sağladıkları ve bu gelişimin bakımevi personeli arasında yer alan dışarıdan gözlemciler tarafından da gözlemlenmiş olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Olson-McBride ve Page (2012), yüksek risk grubunda olan gençlerde hip hop ve rap müziği bütünleştiren özelleştirilmiş bir şiir terapisi müdahalesini, gençlerin kendilerini ifade etmelerini teşvik etmede bir aracı olarak ele almıştır. Buna yönelik olarak ailevi yoksulluk, ailede istikrarsızlık, akademik problemler ve davranış problemlerinin varlığından dolayı riskte olduğu kabul edilen 12 ve 21 yaş aralığındaki bireylerle çalışılmıştır. Üç ayrı grupta sürdürülen şiir terapi uygulamalarına 10 erkek, 8 kız olmak üzere 18 kişi dahil olmuştur. Katılımcıların değerlendirmeleri ve araştırmacının gözlemleri ile elde edilen veriler uygulamaların, kendilerini açığa vurma ve bağlantı kurabilmelerine izin veren etkileşimlere girebilmeleri için grup üyelerine, bir başlangıç noktası olarak hizmet ettiğini, grup üyeleri arasında var olan derin sınıf ve kültür ayrımına yönelik olarak bir köprü oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte şiir terapisi müdahalesinin ihtiyatlı, ilgi çekmesi zor bu grup çevresi üzerinde teşvik edici bir etki sağladığı, üç grup arasında katılım ve kendini açığa vurma üzerinde çarpıcı etkilerinin olduğu da araştırma sonuçları içinde yer almıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, kullanılan ölçeğin özellikleri ve güvenirliği, verilerin toplanma teknikleri ve toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilim araştırmalarında değişkenler arasında nedensel ilişkileri test etmek için en güçlü yöntem deneysel araştırma desenleridir. Deneysel araştırmalar, araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişken üzerindeki değişimleri mukayese etme imkânı verdiğiinden olgular arasında sebep-sonuç ilişkisi (nedensellik) yorumu daha kolay yapılabilmektedir (Gürbüz, Şahin, 2015, s. 107). Gerçek deney desenleri içinde başta psikoloji olmak üzere sosyal bilim araştırmalarında en çok tercih edilen desenlerden biri olan *Rastlantısal Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desende* denekler öncelikle rastlantısal atama ile deney ve kontrol gruplarına ayrılır. Müdahale yapılmadan önce öntesti yapılan her iki grubun, deney grubuna müdahale edilmesinin ardından sontestleri ölçülerek karşılaştırma yapılır (Gürbüz & Şahin, 2015, s. 351).

Yaratıcı drama, müzik terapi ve şiir terapi tekniklerinden yararlanılarak yapılandırılmış uygulamaların, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmada da deneysel araştırma desenlerinden *Rastlantısal Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen* kullanılmıştır. Araştırma öncesinde rastlantısal atama ile deney ve kontrol gruplarına ayrılan gönüllü üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ile ölçülmüştür. Deney grubu ile 9 hafta süresince yürütülen uygulamaların ardından tekrar her iki gruba da uygulanan Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ile öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri tekrar ölçülmüş, izleme ölçümü ise bundan 3 ay sonra gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte uygulamalar süresince alınan ses kayıtları

ve katılımcıların oluşturmuş oldukları ürünler aracılığı ile elde edilen verilerde nitel olarak analiz edilmiştir.

Bu bağlamda nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılarak değerlendirilmesini kapsayan bu araştırma karma araştırmadır.

Karma araştırma nitel ve nicel yöntemlerin uyumlu olduklarını ve tek bir araştırmada her ikisinin de kullanılabileceğini öngörür (Balcı, 2015, s. 42). Bu araştırma için *karma araştırma modelinin*, aynı fenomen üzerinde farklı yaklaşımların kullanılması ve aynı sonuçların alınmasının sonuçların güçlü bir kanıta dayandığını gösterme imkanı sağlaması, anlamları sayılara ilave etmek üzere sözcükler, resimler ve yorumların kullanılmasına izin vermesi, araştırma sorularına daha geniş ve daha tam cevaplar verme olanağı sağlaması, birleştirici ve işbirlikçi niteliği ile sonuçlara daha güçlü kanıt sağlaması, kuram ve uygulamaya gerekli tam bilgiyi sağlama olanağına sahip olması göz önünde bulundurularak (Balcı, 2015, s. 46) tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya dâhil olacak gönüllü öğrencilere ulaşmak için afişler hazırlanmıştır. Uygulama, bu afişler aracılığı ile Sinop Üniversitesi'nin dört yıllık lisans bölümlerine devam etmekte olan tüm öğrencilerin bölüm panolarında duyurulmuştur. Araştırmaya dâhil olmak isteyen öğrencilere *Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği* uygulanmasının ardından ölçekten alınan puanlar göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. 3' ü erkek 9' u kadın 12 gönüllü öğrenci deney grubunu oluştururken aynı şekilde 3' ü erkek 9' u kadın 12 gönüllü öğrenci kontrol grubunda yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Yaratıcı drama, müzik terapi ve şiir terapi uygulamalarının üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmada araştırmaya katılan deney ve kontrol grubuna dâhil olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini ölçmek üzere *Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Ayrıca uygulamalar süresince oluşturulan ürünler, ölçekten elde edilen sonuçlarla birlikte yorumlanmak üzere biriktirilmiş ve katılımcıların izni ile tüm uygulama süreçleri boyunca sözel değerlendirmelerinden faydalanmak üzere ses kaydı yapılmıştır.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

58 maddeden oluşan ve tamamlanması 10 dakika süre gerektiren ölçek (Coopersmith'ten aktaran Pişkin, 1996, s. 176) katılımcının her bir bildiriye okumasını ve *katılıyorum(evet)* ya da *katılmıyorum(hayır)* cevabını vermesini gerektirmektedir. Ölçek, genel benlik saygısı, sosyal-akran benlik saygısı, ev-ebeveyn benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısına yönelik bildirimlerden alınan puanların toplamı ile toplam benlik saygısı puanını vermektedir. Yüksek benlik saygısını gösteren cevaplara iki puan verilmiştir. Örnek verilecek olursa, eğer bir katılımcı *Sınıf karşısında konuşmayı çok zor buluyorum* bildirimine *katılıyorum(evet)* olarak cevap verdiyse puan almamıştır. Eğer *katılmıyorum(hayır)* şeklinde cevaplandıysa, olumsuzluk bildiren madde doğru olarak puanlandırılmıştır (Pişkin, 1996, s. 176-178).

Yaygın şekilde kullanılan Coopersmith Benlik Saygısı ölçeğinin, geçerliliğini ve güvenilirliğini destekleyen sayısız çalışma bulunmaktadır. Ölçek, şimdiye dek araştırma çalışmalarına, eğitimsel ya da benlik saygısını arttırmaya yönelik klinik programlara dâhil olmuş on binlerce çocuk ve yetişkine uygulanmıştır. Bu çalışmalar kapsamında bütün sosyo-ekonomik çeşitlilikler ve pek çok etnik, kültürel gruplar temsil edilmiştir (Coopersmith'ten aktaran Pişkin, 1996, s. 174,175).

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Coopersmith (1959) tarafından ölçeğin toplam puan için 0.88'lik (5 hafta üzerine) ve 0.70'lik (3 yıl üzerine) sınaama-yeniden sınaama güvenilirliği (test-tekrar test) belirtilmiştir. Toplam puan için Kuder-Richardson güvenilirlik, kızlar için 0.91, erkekler için 0.80' dir(Coopersmith'ten aktaran Pişkin, 1996, s. 178). Kimball (1972) sosyo-ekonomik çeşitliliğe sahip öğrencilerin dâhil edildiği bir iç tutarlılık çalışmasında, Kuder-Richardson güvenilirliğini toplam benlik saygısı puanı için sırasıyla 4. ve 7. sınıflar için 0.92 ve 0.89 rakamlarını elde etmiştir. Ölçek, yapısal geçerlilik çalışmasına yönelik olarak Kimball tarafından kuzey Illinois'da iki okul bölgesindeki, 4. sınıftan 10. sınıfın da içinde bulunduğu seviyeye kadar olan 7600 okul çocuğuna uygulanmıştır. Kimball, yüzdelik eşdeğerler, nüfus dikkate alınmaksızın verilen yüzdelik dilimlerdeki puan değerlerinin tutarlılık gösterdiğini ifade etmiştir (Kimball'dan aktaran Pişkin, 1996, s. 178). Johnson, Redfield, Miller ve Simpson (1983) daha yeni bir yapısal geçerlilik çalışması yürütmüştür.

Sabersand Whitney (1976)' in değiştirilmiş bir yapısal geçerlilik modelini kullanarak ölçek puanlarını incelemişlerdir. Buna yönelik olarak Coopersmith Benlik Saygısı leği, Piers-Harris ocukların z Kavram leği ve ocuklar İçin Sosyal İstenirlik leği 55 erkek, 50 kız (toplam 105) 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Her bir ğrenci Coopersmith ve Gilbert (1982)' in geliştirmiş olduğu Coopersmith Davranışsal Akademik Değerlendirme leğini kullanarak bir öğretmenden öz kavram değerlendirmesi almıştır. Regresyon analizi sonuçları ölçeğin, Piers-Harris z Kavram leği ve Davranışsal Akademik Değerlendirme leği ile bağlantılı olarak uyuşum geçerliliğine ve ocukların Sosyal İstenirlik leği ile ilgili olarak ayırt edici geçerliliğe sahip olduğunu ve başarı düzeyindeki farklılıklara duyarlı, içsel olarak tutarlı olduğunu göstermiştir(alfa katsayısı=0.86). Böylelikle CBS' nn çok yüksek güvenilirliğe ve geçerliliğe sahip olduğu bu kanıtlardan anlaşılmaktadır (Pişkin, 1996, s. 178,179).

Genel benlik saygısını ortaya çıkarmak için kullanılan CBS kısa formu, okul formunun ilk 25 maddesinden oluşur ve yalan leği maddelerini içermez. Coopersmith (1991), *Okul Kısa Formu* ile *Okul Formu* arasında 0.86'lık (n=121) bir toplam puan ilişkisi olduğunu bildirmiştir (Coopersmith'ten aktaran Pişkin, 1996, s. 179).

Bu araştırmada ölçeğin niversite öğrencilerine yönelik yapılan geçerlilik, güvenilirlik çalışması için ise Sinop niversitesi'ne devam etmekte olan 125 lisans ğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrenciler Coopersmith Benlik Saygısı leğini yanıtlamıştır ve toplanan veriler incelenip, ilk olarak *Kuder-Richardson Güvenirlik Katsayısı* (KR₂₀) elde edilmiştir. Bu güvenirlik katsayısı bir maddeye verilen cevaplar doğru (1) ve yanlış (0) şeklinde kodlandığında kullanılır. Bu katsayının doğrudan hesabı SPSS' te yer almadığı için önce maddelere ait istatistikler tablolarda verildiği gibi elde edilmiştir.

Tablo 1.

Madde İstatistikleri

Madde	Ortalama	SS	N	Madde	Ortalama	SS	N
m1	,61	,490	125	s14	,71	,455	125
m2	,44	,498	125	s15	,98	,126	125
m3	,58	,496	125	s16	,80	,402	125
m4	,54	,500	125	s17	,61	,490	125
m5	,91	,284	125	s18	,78	,413	125
m6	,70	,458	125	s19	,66	,477	125
m7	,58	,495	125	s20	,87	,335	125
m8	,96	,197	125	s21	,76	,429	125
m9	,82	,382	125	s22	,78	,419	125
m10	,88	,326	125	s23	,69	,465	125
m11	,63	,484	125	s24	,94	,246	125
m12	,94	,246	125	s25	,91	,284	125
m13	,82	,382	125				

Tablo 2

Madde İstatistiklerinin Özeti

	Ortalama	Min	Maks	Açıklık	Varyans	N
Madde ortalamaları	,756	,440	,984	,544	,022	25
Madde varyansları	,164	,016	,250	,234	,006	25

Tablo 3

Ölçek İstatistikleri

Ortalama	Varyans	SS	N
18,91	15,936	3,992	25

$$KR_{20} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k p_i q_i}{S^2} \right)$$

Burada k testteki soru sayısı, p_i , i . soruyu doğru cevaplayanların oranı, q_i , i . soruyu yanlış cevaplayanların oranı, S^2 toplam puanın varyansını göstermektedir. $p_i q_i$ ifadesi her bir madde için varyansa karşılık gelmektedir. Bu değer madde istatistiklerinde yer alan standart sapmaların kareleri toplanarak elde edilebileceği gibi, özet madde istatistikleri tablosundaki madde varyanslarının ortalamasıyla madde sayısının çarpımından da elde

edilebilir. S^2 değeri ise ölçek istatistikleri tablosunda verilmiştir. Buna göre; $k = 25$,

$\sum_{i=1}^k p_i q_i = 25(0.164) = 4.1$ ve $S^2 = 15.936$ olur. Bu değerler formülde yerlerine yazılırsa,

$$KR_{20} = \frac{25}{25-1} \left[1 - \frac{4.1}{15.936} \right] = 0.7737$$

olarak elde edilir.

Güvenirlik için kullanılacak ikinci ölçüt ise testi yarılama ölçütüne dayalı olan *Spearman-Brown* ve *Guttman Split-Half* ilişki katsayılarıdır. Bu katsayılara ilişkin bilgisayar çıktısı aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

Güvenirlik Katsayıları (1. Yarım-2. Yarım)

Cronbach Alfa	1. Yarım	Değer	,651
		Madde sayısı	13 ^a
	2. Yarım	Değer	,605
		Madde sayısı	12 ^b
	Toplam madde sayısı		25
Formlar arası korelasyon			,633
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit uzunluk		,775
	Eşit olmayan uzunluk		,775
Guttman Split-Half Katsayısı			,769
<i>a. s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s12, s13. Maddeler</i>			
<i>b. s14, s15, s16, s17, s18, s19, s20, s21, s22, s23, s24, s25. Maddeler</i>			

Tablo 5

Güvenirlik Katsayıları (Tek-Çift)

Cronbach Alfa	Tek	Değer	,651
		Madde sayısı	13 ^a
	Çift	Değer	,602
		Madde sayısı	12 ^b
	Toplam madde sayısı		25
Formlar arası korelasyon			,637
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit uzunluk		,778
	Eşit olmayan uzunluk		,778
Guttman Split-Half Katsayısı			,770
<i>a. s1, s3, s5, s7, s9, s11, s13, s15, s17, s19, s21, s23, s25. Maddeler</i>			
<i>b. s2, s4, s6, s8, s10, s12, s14, s16, s18, s20, s22, s24. Maddeler</i>			

Cinsiyete göre güvenilirlik katsayılarının incelenmesi

Tablo 6

Cinsiyete Göre Madde İstatistikleri

Madde	Ortalama	SS	N	Madde	Ortalama	SS	N
m1	,54	,505	37	s1	,64	,484	88
m2	,43	,502	37	s2	,44	,500	88
m3	,65	,484	37	s3	,55	,501	88
m4	,65	,484	37	s4	,50	,503	88
m5	,92	,277	37	s5	,91	,289	88
m6	,59	,498	37	s6	,75	,435	88
m7	,65	,484	37	s7	,56	,500	88
m8	,97	,164	37	s8	,95	,209	88
m9	,84	,374	37	s9	,82	,388	88
m10	,89	,315	37	s10	,88	,333	88
m11	,49	,507	37	s11	,69	,464	88
m12	,91	,289	37	s12	,91	,289	88
m13	,84	,374	37	s13	,82	,388	88
m14	,68	,475	37	s14	,73	,448	88
m15	,98	,150	37	s15	,98	,150	88
m16	,81	,397	37	s16	,80	,406	88
m17	,70	,463	37	s17	,57	,498	88
m18	,81	,397	37	s18	,77	,421	88
m19	,78	,417	37	s19	,60	,492	88
m20	,92	,277	37	s20	,85	,357	88
m21	,84	,374	37	s21	,73	,448	88
m22	,84	,374	37	s22	,75	,435	88
m23	,78	,417	37	s23	,65	,480	88
m24	,95	,229	37	s24	,93	,254	88
m25	,92	,277	37	s25	,91	,289	88

Tablo 7

Madde İstatistiklerinin Özeti

	Cinsiyet	Ortalama	Min	Maks	Açıklık	Varyans	N
Madde ortalamaları	Erkek	,760	,432	,973	,541	,023	25
	Kadın	,747	,443	,977	,534	,023	25
Madde varyansları	Erkek	,165	,027	,257	,230	,005	25
	Kadın	,169	,022	,253	,230	,005	25

Tablo 8

Ölçek İstatistikleri

Cinsiyet	Ortalama	Varyans	SS	N
Erkek	17,49	12,479	3,533	25
Kadın	18,67	17,350	4,165	25

Değerler formülde yerlerine yazılırsa,

$$KR_{20}(erkek) = \frac{25}{25-1} \left[1 - \frac{4.125}{12.479} \right] = 0.6973$$

$$KR_{20}(kadın) = \frac{25}{25-1} \left[1 - \frac{4.225}{17.350} \right] = 0.7880$$

olarak elde edilir.

Testi yarılama ölçütüne dayalı olan *Spearman-Brown* ve *Guttman Split-Half* ilişki katsayılarına ilişkin bilgisayar çıktısına aşağıda verilmiştir.

Tablo 9

Cinsiyete Göre Güvenirlik Katsayıları(1. Yarım-2. Yarım)

			Erkek	Kadın
Cronbach Alfa	1. Yarım	Değer	,538	,690
		Madde sayısı	13 ^a	13 ^a
	2. Yarım	Değer	,607	,592
		Madde sayısı	12 ^b	12 ^b
	Toplam madde sayısı		25	25
Formlar arası korelasyon			,573	,663
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit uzunluk		,728	,797
	Eşit olmayan uzunluk		,729	,797
GuttmanSplit-Half Katsayısı			,726	,789
<i>a. m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13. Maddeler</i>				
<i>b. m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21, m22, m23, m24, m25. Maddeler</i>				

Tablo 10

Cinsiyete Göre Güvenirlik Katsayıları (Tek-Çift)

			Erkek	Kadın
Cronbach Alfa	Tek	Değer	,651	,649
		Madde sayısı	13 ^a	13 ^a
	Çift	Değer	,602	,443
		Madde sayısı	12 ^b	12 ^b
	Toplam madde sayısı		25	25
Formlar arası korelasyon			,637	,570
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit uzunluk		,778	,727
	Eşit olmayan uzunluk		,778	,727
GuttmanSplit-Half Katsayısı			,770	,704
<i>a. m1, m3, m5, m7, m9, m11, m13, m15, m17, m19, m21, m23, m25. Maddeler</i>				
<i>b. m2, m4, m6, m8, m10, m12, m14, m16, m18, m20, m22, m24. Maddeler</i>				

Tablodan görüldüğü gibi ölçeklere ilişkin güvenirlik katsayıları oldukça yüksektir (0,70'in üzerinde yer almaktadır) ve ölçeğin bu çalışmada da geçerlilik ve güvenirlik düzeylerini sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin Türkçe'ye Çevrilmesi

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin Pişkin (2006) tarafından gerçekleştirilen Türkçe'ye çeviri çalışması için ölçek, Türkçe ve İngilizce yeterlikleri bulunan Leicester Üniversitesi 3 Türk doktora ve 1 yüksek lisans öğrencisi tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Pişkin dört çeviriyi bir araya getirip bu insanlarla en uygun taslağın oluşturulması üzerine görüşmüştür. Ardından ikisi Ankara'da bir üniversitede görev yapan ve biri İstanbul'da görev yapan 3 Türk öğretmenden ölçeğin Türkçe versiyonunun tekrar İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Pişkin, Türkçe'ye çevrilen ve sonra tekrar bu testlerin orijinal versiyonu olan İngilizceye tercüme edilen Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği orijinal versiyonu arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için karşılaştırmıştır. Benlik saygısı ölçeğinde son düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreçte, ölçek batı kültürüne göre geliştirildiğinden, Pişkin tarafından Türk kültürüne uygunluğuna ilişkin her bir madde incelenmiştir ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin Türkçe'ye çevrildiğinde anlamlı olması için büyük bir değişime ihtiyaç duyulmadığı anlaşılmıştır (Pişkin, 1996, s. 184,185).

Uygulama Süreci

Bu araştırmada, birlikte çalışılacak olan grubun kişisel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak benlik saygısını etkileyen faktörler değerlendirilmiş, literatürde yer alan benlik saygısı geliştirme programları incelenmiş ve buna bağlı olarak 9 hafta süreli, haftalık bir gün beş saatlik oturumlarla gerçekleştirilecek benlik saygısı geliştirmeye yönelik programın konu başlıkları ve kazanımları oluşturulmuştur. Konu başlıkları ve kazanımların uyumuna yönelik olarak alan uzmanının onayı alındıktan sonra bu konu başlıkları ve kazanımlar doğrultusunda yaratıcı drama, müzikle terapi ve şiir terapi uygulamaları yapılandırılmış ve gerçekleştirilmiştir.

Etkinlikler süresince her uygulamanın ardından tüm katılımcılara söz hakkı verilerek ara değerlendirmeler ve oturum sonlarında genel değerlendirmeler yapılmıştır. Bu süre

zarfında, kontrol grubu öğrencileri ile herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Uygulamalara başlamadan önce (9 haftalık sürecin başlangıcında) ve uygulamaların tamamlanmasının ardından (9 haftalık süreç tamamlandıktan sonra) ve bu ölçümden 3 ay sonra (izleme ölçümü) deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğini yanıtlamıştır.

Verilerin analizi ve Yorumlanması

Çalışmada istatistiksel testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan normallik varsayımları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için bağımsız iki grubu karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmamasından dolayı tekrarlı ölçümler arasındaki farklılaşmayı incelemek içinse Friedman testi uygulanmıştır. Test sonuçları 0,05 anlamlılık düzeylerinde yorumlanmıştır. Bununla birlikte tüm oturumlar süresince gerçekleştirilen ses kayıtları ve katılımcı ürünleri Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin alt boyutları (genel öz saygı, sosyal öz saygı, ebeveynlerle ilgili öz saygı ve akademik özsaygı) göz önünde bulundurularak incelenerek nitel veri analizi yapılmıştır. Analizler sonucu nicel verilerden elde edilen sayısal bulgular, nitel verilerden elde edilen bulgularla birlikte yorumlanmıştır. Bu noktada, uygulamalara dahil olan öğrencilerin ifadelerine yer verirken kime ait olduklarını belirtmek üzere her bir öğrenci için farklı olan, toplam 12 öğrenciye yönelik; $K1, K2, K3, \dots, K12$ şeklinde kodlar (*Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, ... Katılımcı 12*) kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde frekans tabloları, yüzdeler, tanımlayıcı istatistikler ve ortalama grafikleri verilerek ve istatistiksel testler uygulanarak araştırma problemlerine cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular *genel öz saygı, sosyal öz saygı, akademik öz saygı ve ebeveynlerle ilgili öz saygı* alt başlıkları içinde yorumlanmıştır.

Tablo 11

Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	3	25,0	Erkek	3	25,0
Kadın	9	75,0	Kadın	9	75,0
Toplam	12	100,0	Toplam	12	100,0

Tablo 11’de görüldüğü gibi çalışmaya toplam 24 birey katılmıştır. Bireyler kontrol ve deney gruplarına eşit sayıda dağıtılmıştır. Buna göre 12 birey kontrol, 12 birey ise deney grubunda yer almaktadır. Her iki grupta da erkek sayısı 3 kadın sayısı 9’dur. Yani çalışmaya katılanların %25’ini erkekler, %75’ini ise kadınlar oluşturmaktadır.

Tablo 12

Bireylerin Yaşı Göre Dağılımı

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
Yaş	Frekans	Yüzde	Yaş	Frekans	Yüzde
22	3	25,0	24	1	8,3
21	4	33,3	23	3	25,0
20	2	16,7	22	3	25,0
19	2	16,7	21	3	25,0
18	1	8,3	20	2	16,7
Toplam	12	100,0	Toplam	12	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney grubundaki bireyler 18-22, kontrol grubundaki bireyler ise 20-24 yaş aralığında yer almaktadır. Her iki grupta da yaş aralığı aynıdır.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Uygulamalardan Alınan Puanların Normallik Testi

Uygulama	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Değer	sd	p	Değer	sd	p
akademik1	Deney	,240	12	,056	,829	12	,020
	Kontrol	,304	12	,003	,840	12	,028
akademik2	Deney	,450	12	,000	,575	12	,000
	Kontrol	,209	12	,153	,824	12	,018
akademik3	Deney	,446	12	,000	,592	12	,000
	Kontrol	,333	12	,001	,808	12	,011
ebeveyn1	Deney	,170	12	,200*	,922	12	,304
	Kontrol	,299	12	,004	,852	12	,039
ebeveyn2	Deney	,334	12	,001	,715	12	,001
	Kontrol	,349	12	,000	,804	12	,010
ebeveyn3	Deney	,225	12	,094	,841	12	,028
	Kontrol	,304	12	,003	,867	12	,060
genel1	Deney	,231	12	,076	,890	12	,118
	Kontrol	,171	12	,200*	,935	12	,432
genel2	Deney	,257	12	,028	,840	12	,028
	Kontrol	,177	12	,200*	,921	12	,296
genel3	Deney	,225	12	,094	,841	12	,028
	Kontrol	,172	12	,200*	,920	12	,290
sosyal1	Deney	,291	12	,006	,802	12	,010
	Kontrol	,287	12	,007	,865	12	,056
sosyal2	Deney	,499	12	,000	,465	12	,000
	Kontrol	,309	12	,002	,768	12	,004
sosyal3	Deney	,530	12	,000	,327	12	,000
	Kontrol	,309	12	,002	,768	12	,004

*. *This is a lowerbound of thetruesignificance.*

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 13’te görüldüğü gibi veri normal dağılıma sahip bir evrenden gelmiştir hipotezi her bir puan türü ve her bir grup için reddedilmektedir ($p < 0.05$). Dolayısıyla bu gruplarda

parametrik testler için gerekli olan normallik varsayımının sağlanmadığı söylenebilir. Karşılaştırmalar için parametrik olmayan testlerin kullanılması gerekmektedir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Tekrarlı Ölçümlerin Karşılaştırılması

Boyut	Grup	N	Ortalama Sıra			Friedman Test
			Ölçüm 1	Ölçüm 2	Ölçüm 3	p
Akademik Öz saygı	Deney	12	1,38	2,29	2,33	0,002
	Kontrol	12	1,67	2,25	2,08	0,168
Ebeveynlerle ilgili Öz saygı	Deney	12	1,46	2,38	2,17	0,010
	Kontrol	12	1,83	2,08	2,08	0,687
Genel Öz saygı	Deney	12	1,29	2,29	2,42	0,000
	Kontrol	12	1,96	1,63	2,42	0,097
Sosyal Öz saygı	Deney	12	1,50	2,21	2,29	0,004
	Kontrol	12	1,63	2,17	2,21	0,113

Tablo 14'te görüldüğü gibi tüm alt boyutlarda deney grubunun ölçümleri arasındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuç ölçüm 1'den sonra uygulanan işlemin bireylerde iyileşme sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise ölçümler arasındaki karşılaştırmada anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmadığından bu durum beklenen bir sonuçtur.

Tablo 15

Her Bir Ölçümde Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılması

Boyut	Ölçüm	N	Grup		Mann-Whitney
			Deney	Kontrol	p
Akademik Öz saygı	Ölçüm 1	12	12,29	12,71	0,887
	Ölçüm 2	12	14,71	10,29	0,128
	Ölçüm 3	12	15,42	9,58	0,045
Ebeveynlerle İlgili Öz saygı	Ölçüm 1	12	11,96	13,04	0,712
	Ölçüm 2	12	14,75	10,25	0,128
	Ölçüm 3	12	14,33	10,67	0,219
Genel Öz saygı	Ölçüm 1	12	12,08	12,92	0,799
	Ölçüm 2	12	16,42	8,58	0,006
	Ölçüm 3	12	15,92	9,08	0,017
Sosyal Öz saygı	Ölçüm 1	12	13,63	11,38	0,443
	Ölçüm 2	12	14,58	10,42	0,160
	Ölçüm 3	12	15,04	9,96	0,078

Tablo 15'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarındaki en önemli farklılıklar akademik özsaygı ve genel özsaygıda ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Uygulanan tekniğin özellikle bu boyutlarda etkin olduğu söylenebilir.

Genel Öz Saygı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Genel öz saygı alt ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. 12 madde üzerinden kontrol ve deney grubunun frekans ve yüzdeleri üç ayrı ölçüm için hesaplanmış ve tablo 16' da verilmektedir.

Tablo 16

Genel Öz Saygı Boyutu İçin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Doğru Cevapların Ölçümlere Göre Dağılımı

Madde	Kontrol Grubu			Deney Grubu		
	1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm	1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm
Hayatımda olanlardan genellikle rahatsızlık duymuyorum.	f 8	f 7	f 8	f 8	f 9	f 9
	% 66,7	% 58,3	% 66,7	% 66,7	% 75,0	% 75,0
Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var.	f 5	f 5	f 7	f 6	f 9	f 11
	% 41,7	% 41,7	% 58,3	% 50,0	% 75,0	% 91,7
Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim.	f 7	f 6	f 8	f 5	f 9	f 9
	% 58,3	% 50,0	% 66,7	% 41,7	% 75,0	% 75,0
Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır.	f 7	f 7	f 6	f 9	f 9	f 10
	% 58,3	% 58,3	% 50,0	% 75,0	% 75,0	% 83,3
Güçlükler karşısında kolayca pes ediyorum.	f 9	f 9	f 10	f 6	f 12	f 12
	% 75,0	% 75,0	% 83,3	% 50,0	% 100,0	% 100,0
Kendim olabilmekte oldukça zorlanıyorum.	f 10	f 12	f 12	f 7	f 11	f 11
	% 83,3	% 100,0	% 100,0	% 58,3	% 91,7	% 91,7
Hayatımdaki her şey karmakarışık	f 9	f 8	f 10	f 7	f 10	f 9
	% 75,0	% 66,7	% 83,3	% 58,3	% 83,3	% 75,0
Kendimi değersiz görüyorum.	f 11	f 11	f 11	f 8	f 12	f 12
	% 91,7	% 91,7	% 91,7	% 66,7	% 100,0	% 100,0
Çoğu insan kadar güzel görünümlü biri değilim.	f 9	f 7	f 10	f 8	f 11	f 12
	% 75,0	% 58,3	% 83,3	% 66,7	% 91,7	% 100,0
Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim.	f 7	f 7	f 8	f 7	f 11	f 11
	% 58,3	% 58,3	% 66,7	% 58,3	% 91,7	% 91,7
Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.	f 10	f 9	f 11	f 9	f 11	f 12
	% 83,3	% 75,0	% 91,7	% 75,0	% 91,7	% 100,0
Kendimi güvenilir, bel bağlanacak biri olarak görmüyorum.	f 10	f 11	f 12	f 11	f 12	f 12
	% 83,3	% 91,7	% 100,0	% 91,7	% 100,0	% 100,0

Tablo 16 incelendiğinde birinci ölçüme ait doğru cevap yüzdelерinin kontrol grubunda deney grubuna daha yüksek olma eğiliminde olduğu söylenebilir. Diğer yandan ikinci ve üçüncü uygulamalarda deney grubundaki doğru cevap yüzdesinin kontrol grubuna göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülebilir. Maddeler düzeyinde incelemeler yapıldığında gerek kontrol grubunda gerekse deney grubunda yapılan uygulamalarda en düşük doğru yüzdesine sahip olan madde *Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var* maddesi olmakla birlikte deney grubunun 3. ölçümünde doğruluk oranı %91,7 olarak gerçekleşmiştir.

Genel öz saygı endişe, depresyon, utangaçlık, yalnızlık gibi pek çok kişisel değişkenle ilişkilidir. Brown ve Marshall (2002)' a göre benlik saygısının, bireyin tam olarak nasıl biri olduğuyula bir ilgisi yoktur. Ancak insanların nasıl biri olduklarını düşünmeleriyle son derece ilişkilidir. Benlik saygısı kişinin gerçekte sahip olduğu niteliklerden daha ziyade, kişinin kendi algıladığı niteliklerle oluşur. Kendilerinden hoşlanan insanlar genel olarak kendilerini olumlu değerlendirir, dış görünüşlerini sever, zeki ve sevimli olduklarını düşünürler. Benlik saygısı yüksek, kendilerine düşkün olan insanlar, pek çok olumlu özelliği kendilerine yakıştırırlar. Görünüşlerini beğenir, mizah anlayışlarına güvenir, yeteneklerini takdir ederler. Tüm bunlarla birlikte, öz değerlendirmelerine bağlı olmadığından, başarısızlığa da tahammülleri yüksektir (Brown & Marshall, 2002, s. 6,7,14,28).

Ayrıca yüksek benlik saygısı, bireyin karar verme becerileri (Yılmaz, 2011, Taşgit, 2012), özdenetimi (Yıldız vd. 2013) ve dürüst, uygun yollarla düşünce, duygu ve inançlarını ortaya koyma biçimi olarak tanımlanabilen (Onur'dan, Phelps & Auistn'den aktaran Üstüner Top & Kaya, 2009, s. 195) atılğanlığı (Üstüner Top & Kaya, 2009, s. 198) ile pozitif yönlü, boyun eğici davranış durumu ile ise negatif yönlü (Arslan Özkan & Özen, 2008, s. 53) ilişki içindedir.

Araştırma kapsamında grup üyelerinin, genel benlik saygısının bu niteliklerini kendilerinde görmeye başladıklarını ortaya koyan göstergelerden biri, uygulamalar öncesi ve sonrasında CBSÖ'nün 3. ve 24. maddelerine vermiş oldukları yanıtlardaki değişim olmuştur. Deney grubuna dâhil olan katılımcıların CBSÖ'nün *Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var* maddesine puan alan yanıtı (*hayır*) verme oranları uygulamalar öncesinde %50 olarak gerçekleşirken, uygulamalar sonrası ölçümde bu oran %75'e ulaşmış, izleme ölçümlerinde ise %91,7 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise bu maddeye yönelik olarak böylesi bir artış söz konusu olmamıştır (birinci ölçüm %41,7 ikinci ölçüm %41,7 ve üçüncü ölçüm %58,3). Deney grubu katılımcılarının CBSÖ'nün *Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım* maddesine puan alan yanıtı (*hayır*) verme oranları ise uygulamalar öncesinde %75 olarak gerçekleşirken, bu oran uygulamalar sonrası ölçümde %91,7'ye ulaşmış, izleme ölçümlerinde ise %100 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu yanıtlarında ise bu düzeyde ve düzenli bir yükseliş gözlenmemiştir (birinci ölçüm %83,3 ikinci ölçüm %75 ve üçüncü ölçüm %91,7). Bu oranlar değerlendirildiğinde, araştırma kapsamında yapılandırılmış etkinliklerin deney

grubuna dâhil olan katılımcıların benliklerine dair daha kabullenici, daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığı düşünülebilir.

Araştırmalar değerlendirildiğinde, yüksek benlik saygısının, bireylerin kendilerini güvenilir ve sadık bireyler olarak tanımlamalarını, ilişki içinde oldukları insanlarla diyaloglarında, duygu ve düşüncelerini çekinmeden ifade edebilmelerini de beraberinde getirdiği söylenebilir. Yüksek benlik saygısının bu nitelikleri göz önünde bulundurularak araştırma kapsamında öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini artırmaya yönelik olarak kendilerini ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak uygulamaların hedeflerinden biri olmuştur. Bu amaçla müzik terapi, şiir terapi tekniklerinin yanı sıra yaratıcı drama yönteminin tekniklerinden de yararlanılmıştır.

Buna yönelik olarak sürece dâhil olmuş katılımcılara günlük yaşantıları içinde stresli durumlara dair prova yapma, bu esnada alternatif düşünsel, duygusal tepkiler üretme imkânı sağlamak amaçlanmıştır. Yaratıcı dramanın da, bireyin karşılaşacağı zorluk içeren durumlarda daha deneyimli, daha hazırlıklı olma şansını elde etmesine, yeni yaşantılardan korkmadan yaşamla ilişkisini sürdürebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Öyle ki grup üyelerinden K2 süreç içerisinde gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulamalarının kendisini ifade etme becerisine katkılarını şu sözlerle ifade etmiştir:

‘...Özellikle drama etkinlikleri çok iyi oluyor. Kendime güvenimin geldiğini hissediyorum. Konuşurken daha rahat oluyorum.’

Yakın arkadaşı K1 de K2’nin bu sözlerini şöyle tamamlamıştır:

‘Evet hocam, hatta geçen gün bir hocamız bile söyledi, ne oldu sana böyle diye.’

Yaratıcı drama çalışmaları sonucunda, kişilerin farklı rollere girerek farklı yaşantıları deneyimleme, tanıma, süreç içinde yaparak, yaşayarak öğrenme ve bu öğrenmelerin kalıcı olması beklenen kazanımlar içerisinde (Köksal Akyol, 2003, s. 182). Bununla birlikte drama, karar verme becerisi kazandırma, problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bir bakış açısıyla değerlendirebilme gibi alt amaçlara da sahiptir. Yaratıcı drama etkinlikleri katılımcıların, soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırmalarını, içinde yaşanılan dünyayı daha anlaşılır, kolay ve somut olarak görmelerini, anlamalarını sağlar (Adıgüzel, 2013, s. 74).

Uygulamalara dâhil olan grup üyelerinin CBSÖ’nün *Söyleyecek bir şeyim olduğunda genellikle çekinmeden söylerim* maddesine vermiş oldukları puan alan yanıt (*Evet*) oranlarındaki artış da, etkinliklerin kendilerini ifade etme becerilerine katkı sağladığını

ortaya koyar nitelikte olmuştur. Bu oran deney grubu için uygulamalar öncesinde %58,3 iken uygulamalar sonrası ölçümde %91,7'ye ulaşmış ve izleme ölçümlerinde de %91,7 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte kontrol grubuna ait ölçümlerde ise benzer bir artış gözlenmemiştir (birinci ölçüm %58,3 ikinci ölçüm %58,3 ve üçüncü ölçüm %66,7).

Birçok kanıt, düşük benlik saygısına sahip bireylerin oto-kontrol hislerinin yüksek benlik saygısına sahip insanlardan daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Düşük benlik saygısı, risk almak yerine, daha ihtiyatlı olmayı beraberinde getirir (Brown & Marshall, 2002, s. 19). Bu yüzdendir ki düşük benlik saygısına sahip kişiler yeni şeylere alışmakta zorlanabilir, bu alışma süreci uzun zaman alabilir.

Birey, yaşamı boyunca pek çok stresli duruma maruz kalır. Buna rağmen onun iyilik halini sürdürebilmesi stresli durumlarla ne derece baş edebildiğine bağlıdır. Zorlayıcı yaşantılar karşısında güçlü olmak hatta bu durumu fırsata çevirip yeni deneyimler, öğrenmeler yaratmak, psikolojik olarak dayanıklı olmayı kolaylaştıracaktır (Kararımak & Siviş-Çetinkaya, 2011, s. 37). Ancak böyle durumlar karşısında sahip oldukları kişilik yapısı farklı davranış türlerini de beraberinde getirir. Özsaygı düzeyi yüksek olan bireyler mücadeleyi, risk almayı ve gerekirse bedel ödemeyi göze alabilirken, özsaygı düzeyi düşük olan bireyler çekingen tavırlar sergileyerek tehdit edici gibi görünen durumdan kaçmayı tercih edebilir (Pişkin, 2014, s. 103). İnsanların başa çıkılması güç durumlar karşısında çaba sarf edip üstesinden gelmeye yönelik davranışlar göstermeyi mi ya da pasif kalıp istekleri dışında oluşmuş bir sonuca razı gelmeyi mi seçeceği kişinin benlik algısının bir yansıması olacaktır (Bayat, 2003, s. 7).

Bireylerin benlik saygısı düzeyi arttıkça, problem odaklı başa çıkma davranışları (Hamarta, Arslan, Saygın & Özyeşil, 2009, s. 25,32) ile stres içeren durumlarla baş etme becerilerinin de arttığını (Parmaksız & Avşaroğlu, 2012, s. 545,549) ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Bu özellikleri, yüksek benlik saygısına sahip bireylerin güçlükler karşısında kolayca pes etmemesini ve yeniden deneme gücünü kendinde bulmasını sağlamaktadır. Öyle söylenebilir ki bireyin güçlükler karşısında kolayca pes etmesi, düşük benlik saygısının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyin benlik saygısının gelişimini etkileyen ana süreçlerden biri de onun 'cevap verme tarzıdır'. Bu, kişinin karakteristik olarak psikolojik bir tehdide ya da uyuşmazlığa karşı nasıl cevap verdiği'dir. Bednar vd. (1989) göre böyle bir stres (ya da endişe) hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır. Her ne kadar yoğunluk ve sıklığa göre değişebilse de bu iki stres

etkeniyle başa çıkmanın iki zıt yolu vardır. İnsanlar psikolojik bir tehditten kaçarak ya da mücadele ederek başa çıkmaya çalışırlar. Benlik saygısı için her iki yöntemin de sonuçları güçlüdür. Örnek olarak sakınma yöntemi bir tür reddetmektir ve daha gerçekçi olan mücadele etme yöntemiyle karşılaştırıldığında daha gereksiz bir yöntemdir. Bununla birlikte sakınma yöntemi, tehdit ve endişeyle başa çıkma yolunda daha çok tercih edilen bir yöntemdir. Bunun muhtemel sebebi daha az ağırlı olmasıdır. Ancak uyuşmazlıktan kaçmak uzun süreçte daha zararlı olabilir. Çünkü kişi kendi ve çevresiyle ilgili değerli bir bilgiden kaçmaktadır(Mruk, 2006, s. 136). Bu değerli bilgi ile yüzleşmenin pek çok yolu olabilir. Bu yollardan en tanıdık ve az ürkütücü olan bir yol da müzik ve edebiyattır. Bu anlamda gençlerin kullandığı en popüler ifade araçlarından biri de şiir ve yaratıcı yazıdır(Mazza, 2014, s. 133,134).

Uygulamalar süresince katılımcıların benlik saygısı düzeylerini artırmak amacıyla böylesi bir kaçınmadan uzaklaşarak içsel çatışmaları ile yüzleşme cesareti göstermelerine destek olmak amaçlanmıştır. Grup üyelerinden K3 yaşıyor olduğu içsel çatışmalarla yüzleşmekten kaçındığına dair farkındalığını şu sözlerle ifade etmiştir:

‘Bazı şeyleri çok geri plana attığımı, görmezden gelmek istediğimi, yüzleşmek istemediğimi düşünüyorum. Ama normal(günlük) hayatıma devam dahi etsem her okul açıldığında(annesinden uzaklaştığında) aynı şeyleri tekrar tekrar hissettiğimi görüyorum. Görmezden gelmek daha işime geliyor herhalde...’

K3, uygulamaların ardından şiir ve yazı aracılığı ile bu çatışmalarıyla yüzleşerek annesi ile olan ilişkisini nasıl değiştirdiğini ise şu cümlelerle açıklamıştır:

‘Hocam, üzeri toz tutmuş kitaplar gibiydim. Tozun kalınlığı büyüdükçe kayboluyordum ben. Hayata sırf mecburiyetten gelmiş, rolünü sergilemek zorunda olan biri.. Benliğimi, duygu, düşünce, hayallerimi, geleceğimi unutalı o kadar çok zaman olmuştu ki. Siz bana tek başıma mücadele etmek zorunda kaldığım zorluklarla yüzleşme imkanı verdiniz. Var olduğumu hatırlattınız. Benim için zor olsa da anneme olan öfkemi yendirdiniz. Şimdi ellerinden öpüp, sarılıp koklamak için nasıl sabırsızlandığımı bilemezsiniz. Bilmeden bir pencere açtınız, karanlıklarımı aydınlık açtınız, zorluklarıma kolaylık açtınız. Karamsarlığı kendine ilke edinmiş gözlerime perdeleri kaldırdınız. Tozlarımın silinmesine, paylaşmaya, dinlenilmeye, önemsenmeye, sevilmeye o kadar çok ihtiyacım var ki su gibi, uyku gibi..’

Dışavurumcu yazının terapötik faydaları bireylerin, olayların anlamına yeni bir açıdan bakarak, geçmişle gelecekle bütünleştirmek aracılığıyla hayatın zorluklarını yenme konusunda güçlendirmek için başka bir metod sunmasıdır. Çok sayıda araştırma bu metodun farklı popülasyonlarda etkili olacağını göstermektedir. Dışavurumcu yazı hem ruhsal, hem fiziksel sağlığı destekleme potansiyeline sahiptir. Bu kişisel gelişim ve

toplumsal gelişim için de aynı sonuçları vermektedir(Baker & Mazza, 2004, s. 152,153). Öyle ki, K3 için annesi ile yaşıyor olduğu problemlerin çözümü de bu görüşü destekler nitelikte gerçekleşmiş ve olanlar hakkında yazmak, yazılanları okumak (diğerleri ile paylaşmak) ve hissettirdiklerini dışa vurmaktan geçmiştir. K3'e bu anlamda yardımcı olan etkinliklerden biri de günlük tutma etkinliği olmuştur;

'Sevgili günlük,

Yine ben geldim. Yine konuşmadım annemle, sana anlatmaya geldim... Umarım sen de dinlememezlik yapmazsın. Acaba ben kendime küçük, başka herkese büyük mü görünüyorum? Bazen anne gibi hissediyorum kendimi. Yemeği ben yapıyorum, işe güce koşturuyor bir de kardeşime bakıyorum... Söylesene günlük ben ne zaman çocuk olacağım. Çok ders çalışıyorum. Ne zaman işlerinin değil de sadece kitaplarının başında uyuyakalan bir öğrenci olacağım? Günlük bari sen söyle bana, ben ne zaman oyun oynayacağım, ne zaman en sevdiğim ayakkabıları giyip en sevdiğim arkadaşlarımla koşup oynayacağım. Ve en çok neye üzülüyorum biliyor musun? Ben bunları senden önce anneme anlatmak isterdim ama onun benle değil konuşmak, beni görmeye bile vakti yok... Söylesene günlük, ben ne kadar daha her şeye geç kalacağım böyle? ...İyi ki dinliyorsun beni, iyi ki yanımdasın, seni çok seviyorum.'

Bunlara ek olarak deney grubuna dâhil olan katılımcıların CBSÖ' nün *Hayatımdaki her şey karmakarışık* (birinci ölçüm %58,3 ikinci ölçüm %83,3 ve üçüncü ölçüm %75,0), *Güçlükler karşısında kolayca pes ediyorum*(birinci ölçüm %50 ikinci ölçüm %100 ve üçüncü ölçüm %100) ve *Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır* (birinci ölçüm %75 ikinci ölçüm %75 ve üçüncü ölçüm %83) maddelerine vermiş oldukları puan alan yanıtların uygulamalar sonrası ve izleme ölçümlerinde artmış olmasından ötürü etkinliklerin, onların problem çözme becerilerine, iç dünyalarındaki *karmaşayı* isimlendirmeleri ve dindirmelerine, böylelikle hayatın onlara sunabileceği yeniliklere dair daha cesur bir bakış açısı geliştirebilmelerine katkı sağladığı düşünülebilir. Öyle ki bu maddelere dair kontrol grubuna ait yanıtlar incelendiğinde, deney grubundakine benzer oranda artışlara rastlanmamıştır (*Hayatımdaki her şey karmakarışık*, birinci ölçüm %75 ikinci ölçüm %66,7 ve üçüncü ölçüm %83,3, *Güçlükler karşısında kolayca pes ediyorum*, birinci ölçüm %75 ikinci ölçüm %75 ve üçüncü ölçüm %83,3, *Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır*, birinci ölçüm %58,3 ikinci ölçüm %58,3 ve üçüncü ölçüm %50).

Bednar vd. (1989)' ne göre benlik saygısı geliştirmede esas görev, kişinin davranışlarını düşünceler ve duygularla birlikte ayarlayarak sorunların önüne geçmesi ve üstesinden gelme yeteneğini geliştirmesidir. Pope vd. (1988) ise benlik saygısını geliştirmeye yönelik olarak çalışılacak süreçte, kişinin kendi benliğini nasıl değerlendirdiğinin ve davranışlarına

dair sahip olduğu yargıların, standart düşünce kalıplarının incelenmesine ve böylelikle kendi gerçekliğine dair fikir yürütülmesine değinir(Mruk, 2006, s. 134,138). Uygulama grup üyelerinden K4 de süreç içerisinde gerçekleştirilen sözlü değerlendirmelerden birinde, kendisine ve düşünce kalıplarına yönelik böylesi bir farkındalığını şu sözlerle dile getirmiştir:

'Normalde kendimi mutsuz olarak gören bir insanım ben. Ama bugün mutlu idim. Demek ki mutlu olabilirim, bunu fark ettim.'(K4)

Bireyin kendisine, benliğine yönelik bu standart değerlendirmeleri ve düşünce kalıpları ergenlik, yetişkinlik dönemlerinde oluşabileceğı gibi çocukluk yıllarında da oluşmuş olabilir. Lawrence (2006), kişinin olgunlaştıkça deneyimlerini daha gerçekçi olarak değerlendirebileceğine, ancak bununla birlikte yetişkin bireyin, kendi kararlarını kendisi veriyor olsa da erken yaşlarda edinilmiş deneyimlerinin mevcut davranışlarını etkilemeye devam edebileceğine değinir(Lawrence, 2006, s. 5). Bu yüzden bireyin çocukluk dönemini hatırlamak ve bu dönemde yoğun olarak yaşadığı duyguları, bu duygulara neden olan düşüncelerini yeniden değerlendirmesini sağlamak, onun bugününü gerçekçi bir şekilde anlamasında kıymetli bir yol gösterici olabilir.

Buna yönelik olarak uygulamalar kapsamında Ghostwriter (1993) tarafından geliştirilen yapılandırılmış etkinlik (duygusal şiir) ile (Mazza, 2014, s. 79,80) katılımcıların çocukluk yıllarını hatırlamalarına yardımcı olmak hedeflenmiştir. Katılımcıların çocukluk yıllarında sıklıkla hissediyor oldukları duygularını fark etmelerine destek olmak amacı ile yazmış oldukları şiirlerden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

*'Çocukluğumun rengi yeşil, mavi, biraz da gün ışığı,
Çocukluğumun sesi oyundaki çocukların birbirine karışan konuşmaları,
bisiklet tekerinin sesi,
Çocukluğumun tadı çilek reçeli, peynir-ekmek, olmamış elma,
Çocukluğumun kokusu toprak ve fırından yeni çıkan ekmek kokusu gibi
Çocukluğum bana dünyanın kendim için olduğunu hissettiriyor.'* (K5)

Bu şiir ise K3'e aittir. K3, küçük yaşta ev ile ilgili ağır sorumluluklar üstlenmek ve çalışmak zorunda kalmış olmanın kendisinde yarattığı yorgunluğu şu dizelerle ifade etmiştir:

*'Çocukluğumun tadı bisküvili bir pasta gibiydi
En sevdiğim pasta için saatlerce bir tencereyi karıştırmak gibi
Çocukluğum bana yorgun ve yardımcı melek gibi hissettiriyor
Çocukluğum hep içerde bir yerlerde...(K3)*

Aynı şekilde çiftçi bir ailenin bireyi olarak küçük yaşlardan itibaren bahçe işlerinde çalışmak zorunda kalmış olan bir diğer grup üyesi, çocukluğunu şu sözlerle anlatmıştır:

*Çocukluğumun rengi açık mavi,
Çocukluğumun sesi sessizlik içinde insanı düşündüren,
Çocukluğum mecburiyet gibi,
Çocukluğum çay tadında,
Çocukluğum bana kendimi güçlü hissettiriyor. (K1)*

Bu etkinlik kapsamında katılımcılar çocukluk resimlerini yapıp, bu dönemde yoğun olarak yaşamış oldukları duyguları resmin etrafına yazmışlardır. Çocukluk yılları ile şu anki duygu durumları arasında köprü kurlmalarına, böylelikle benzer işlevsel duyguları harekete geçirerek, benzer işlevsel olmayan duyguları tanımlayıp onları dönüştürebilmelerine katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu etkinliklerin ardından K6, farkındalıklarını şöyle açıklamıştır:

‘Çocukluğumuzla ilgili yazdığımız şiirde somutlaştırdık ya(çocukluğumuzu), renk verdik, tat verdik, onlar çok güzeldi. Ben hiç böyle bir şey yapmamıştım. Bir de kendi resmimizi çizdik ya, duygularıma baktım. Çocukluğumda hangi duygum varsa(yoğun olarak hissettiğim) şu anki halime yazdığım duygularım da aynı.’ (K6)

Hurter’a göre diğer birçok etken dönemsel olarak değişim gösterse de, birey benlik saygısına göre fiziksel görünüşün önemini yaşam boyunca içinde taşır. Başkaları tarafından fiziksel olarak nasıl görüldüğü, diğerlerinin fiziksel görünüşüne vermiş olduğu tepkiler insanlar için son derece önemlidir(Mruk, 2006, s. 119).

Bu nedenle bütün yaşlarda ve bütün cinsiyetler içinde algılanan çekiciliğin, benlik saygısıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Görünüşlerini seven insanlar, kendilerini severler ve kendilerini seven insanlar, görünüşlerini de severler. İnsanlar bir şekilde kendilerinin çekici ya da itici olduklarına karar verirler. Bu karar onların benlik saygısı seviyelerini de etkiler. Bu yaklaşımın cevapsız bıraktığı şey neden bazı insanlar ilk olarak kendilerine çekici oldukları gözüyle bakarken bazı insanlar bunun aksini düşünürler. Brown ve Marshall’a göre yüksek benlik saygısına sahip insanlar düşük benlik saygısına sahip insanlardan daha becerikli, zeki, yetenekli ve popüler olduklarını düşünebilirler fakat durum böyle değildir. Ortalama olarak, yüksek benlik saygısına sahip insanlar bu alanlarda düşük benlik saygısına sahip insanlardan daha iyi değillerdir ve gerçekte bu niteliklere sahip olan insanlar da bu niteliklerden yoksun olanlardan daha yüksek benlik saygısına sahip değillerdir. Bu noktada varılacak düşünce, benlik saygısının insanların nasıl oldukları ile değil nasıl olduklarını düşündükleriyle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğudur(Brown &

Marshall, 2002, s. 21). Çünkü yüksek benlik saygısı insanları, pek çok pozitif niteliğe ve çok az negatif niteliğe sahip olduklarına inandırmaya sevk eden bir yorumu benimseme eğilimini de beraberinde getirir(Brown vd.'den aktaran Brown & Marshall, 2002, s. 21).

Bireyin, ideal benliğinin bir parçası olan beden imgesi çocukluk döneminde, ailesinin çocuğun bedenine ilişkin (bedenin şekli, ölçüsü gibi özelliklerine) yapmış oldukları değerlendirmeler ve yorumların etkisiyle oluşur. Ayrıca bireyin ilk ortaya çıkan imgelerinden biridir(Pişkin, 2014, s. 99). Bununla birlikte kişinin benlik saygısı düzeyi arttıkça bedenini olumlu algılama durumunun da arttığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur(Karademir, Türkçapar, Ulucan & Bahadır, 2013, s. 285,290).

Bednar vd. (1989) benlik saygısını geliştirmeye yönelik olarak olumsuz durumlarla mücadele ederken, zaman zaman, bireyin sahip olduğu olumlu davranışlara ve özelliklere odaklanmak gerektiğine değinir(Mruk, 2006, s. 139).

Bu değerlendirmelerden hareketle, bireyin beden imgesi, nasıl görüldüğü ve bu görüntünün diğer insanlar tarafından nasıl bulunduğu ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin karşılıklı olduğu düşünülmüş ve gerçekleştirilen etkinliklerden biri de *sevgi bombardımanı* (Schilling, 2009, s. 123) etkinliği olmuştur.

Bu etkinlikte tüm katılımcılar birbirlerine olumlu fiziksel özelliklerini hatırlatmış ve bunu grup içinde, yüksek sesle söylemişlerdir. Bu etkinlik sonunda yapılan ara değerlendirmede tüm katılımcıların ortak yorumu ise *'Kendimi daha iyi hissediyorum'* olmuştur. Ayrıca grup üyelerinin fiziksel görünüşlerine dair düşüncelerini ortaya koyan CBSÖ' nün *Çoğu insan kadar güzel görünümlü biri değilim* maddesine vermiş oldukları yanıtlar da bu sözlü değerlendirmeyi destekler nitelikte olmuştur. Uygulamalar sonrasında deney grubuna dâhil olan katılımcıların bu maddeye dair puan alan yanıtları verme oranlarındaki artış (birinci ölçüm %66,7 ikinci ölçüm %91,7) ve bu artışın izleme ölçümlerinde de devam ediyor olması (%100) katılmış oldukları etkinliklerin, grup üyelerinin fiziksel görünüşlerine dair daha olumlu bir bakış açısı geliştirebilmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir. Öyle ki bu artış kontrol grubu için ikinci ölçümlerde görülmezken, izleme ölçümlerinde de deney grubundan düşük olduğu gözlenmiştir(birinci ölçüm %75,0 ikinci ölçüm % 58,3 ve üçüncü ölçüm %83,3).

Etkinlikler kapsamında grup üyelerinin sahip oldukları çekici yanları hatırlamalarına yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardan bir diğeri de yaratıcı yazı etkinliği olmuştur. Yaratıcı yazı, yapılandırılmış (Örn. *'Ben tek başıma kaldığımda'*

gibi cümle parçacıkları) veya yapılandırılmamış olabilir(Mazza, 2014, s. 182). Gerçekleştirilen bu uygulamada, yapılandırılmış yaratıcı yazı çalışmasına yer verilmiştir. Katılımcılar gelecekteki sevgililerine kendilerini tanıtmak için bir video hazırlamak üzere ‘Beni çok seveceğinden eminim, çünkü ben....’ cümlesini, sahip oldukları olumlu kişilik ve fiziksel özelliklerini sıralayarak tamamlamışlardır. Bu etkinlik aracılığı ile katılımcıların olumlu kişisel özelliklerini fark etmeleri ve grup arkadaşları ile paylaşımları hedeflenmiştir. Grup üyelerinden birkaçının yazı çalışması şöyledir:

*Beni çok seveceğinden eminim, çünkü ben güzel, anlayışlı, sadık biriyim.
...Paylaşımciyim, güler yüzlüyüm.
Sevgi doluyum, dürüstüm, yardımseverim.
Hoşgörülü bir insanım.
...Saygılıyım mesela, adilim,
Ben eğlenceliyim... (K6)*

*Beni çok seveceğinden eminim
Çünkü ben küçük şeylerden mutlu olmayı bilen biriyim.
Beni çok seveceğinden eminim
Çünkü ben dürüstüm, çünkü ben adrenalini seviyorum... (K4)*

*Beni çok seveceğinden eminim,
Çünkü ben pes oynamayı biliyorum ve seninle maça bile gelirim...(K7)*

*Beni çok seveceğinden eminim,
Çünkü ben çok duygusalım,
İyi niyetliyim,
Dürüst ve sadık bir insanım...(K2)*

Ek olarak bu etkinliği desteklemek amacıyla grup üyeleri, büyük renkli kartonlara büyük bir ağaç çizerek, ağacın köklerine olumlu kişilik özelliklerini, yapraklarına da bireysel yeteneklerini ve olumlu fiziksel özelliklerini yazmışlardır. Ağacın gövdesine ise kendi isimlerini yazarak, resimlerini tüm grupla paylaşmış ve diğer üyelere kendilerinden bahsetmişlerdir. Grup üyelerinin kişisel, fiziksel olumlu özelliklerini fark etmelerinin ve bunu dile getirip diğer üyelerle paylaşımlarının hedeflendiği bu çalışmanın ardından öğrenciler duygu ve düşüncelerini şu sözlerle dile getirmişlerdir:

‘İnsan kendi övünülesi yönlerini söylemeye çekiniyor toplumda. Açık, alenen yazdık. Ve toplumun(grup arkadaşları) önünde söyledik. İyi bir şey bence dile getirmek. Çok dile getirmiyoruz.’ (K6)

‘Benim kişisel özelliklerimi karşımdaki kişinin dillendirmesini isteyen bir yapım var. Ama bunu kendime somut bir şekilde gösterebildim bugün. Birçok

özelliğim varmış ama ben onları toplu bir şekilde görmemişim. Bildiğim şeylerdi bunlar ama hiç önüme koyup onların varlığını görmemişim.’ (K5)

‘Alışık olmadığımız bir şey yaptık, kendimizi övdük. Yapmadığımız bir şey, bu da toplumumuzdan geliyor.’ (K4)

‘Bu ağaç olayı(ağaç köklerine yeteneklerimizi yazmak). Bunu bu hafta defalarca yaparım, çünkü baya etkili oldu.’ (K2)

Bu geri bildirimlerin ardından kalıcı değişim sağlayabilmek için kazanılmakta olan benlik saygısını beslemenin faydalı olacağı düşünülmüştür.

Kişi bu beslemeyi kendisi yapmayı öğrendiğinde olumlu yönlerini arttırır ve bu yönleri olumsuz yönlerini en aza indirmek için kullanır(Frey & Carlock’tan aktaran Mruk, 2006, s. 130). Böylelikle benlik saygısının kalıcı olması sağlanıp, etkinliği sürdürülür hale getirilir.

Özellikle düşük benlik saygısını su yüzünde tutan olumsuz düşünme ve davranış kalıplarının üstesinden gelinmeli ve yerlerine daha pozitif düşünme ve davranış kalıpları koyulmalıdır(Mruk, 2006, s. 130).

Araştırma süresince gerçekleştirilen uygulamaların buna yönelik olarak olumlu etkiler yarattığı düşünülmektedir. Buna yönelik olarak sürecin, benliklerini besleyen yeni düşünce ve davranış biçimlerini benimsemelerine katkı sağladığını ifade eden katılımcılardan biri K8 olmuştur. Yaratıcı drama, şiir terapi ve müzik terapi uygulamalarının gerçekleştirildiği çok sayıda etkinliğin ardından K8 uygulamalarla birlikte hayata ve çevresindeki insanlara bakış açısını değiştirebilmiş olmanın sosyal ilişkileri üzerindeki etkisini şu sözlerle açıklamıştır:

‘Hocam, bir arkadaşım vardı, ben hayatta anlaşılamam, yok olmuyor dediğim. Bir gün siz... ‘öncelikle siz kendinizi ve ona gönderdiğiniz enerjiyi değiştirin’ dediniz ve inanılmaz biçimde anlaştık. Ve işte o zaman ‘tamam ya’ dedim, ‘her şey benim elimde. Ben değiştirebilirim’ dedim.’ (K8)

Uygulamalara dâhil olmuş olan grup üyelerinin kendilerine dair geliştirmiş oldukları bu *hoşnutluk* hissinin onların çevreleri ile olan ilişkilerinde de iyileşme sağladığını ortaya koyan bir diğer bulgu da CBSÖ’ nün *Hayatımda olanlardan genellikle rahatsızlık duymuyorum* maddesine vermiş oldukları yanıtlar olmuştur. Grup üyelerinin bu maddeye dair puan alan yanıtı (*Evet*) verme oranları uygulamalar öncesinde %66,7 iken uygulamalar sonrasında bu oran % 75’ e yükselmiş, izleme ölçümlerinde de aynı şekilde %75 olduğu tespit edilmiştir. Oysa böylesi bir artış kontrol grubu ölçümlerinde tespit edilmemiştir (birinci ölçüm %66,7 ikinci ölçüm %58,3 ve üçüncü ölçüm %66,7).

Benlik saygısı, hayattaki zorluklarla başa çıkmamıza yardımcı olur. Bu nedenledir ki benlik saygısını arttırmanın bir yolu da insanlara, sorunlarını daha etkili ve daha yeterli nasıl çözebileceklerini öğretmek olabilir. Bu noktada izlenecek yol bireyin öncelikle bir sorunun nasıl ortaya çıktığını fark etmesine ve nedenlerini tanımlayabilmesine, belirli bir durumda en iyi seçimi nasıl yapacağını bilmesine ve hedefe ulaşmak için gerçekçi bir plan kurma yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmaktadır(Mruk, 2006, s. 101,102). Yakınlarının, sevdiklerinin ölümü ile ağır bir üzüntü, hüznün yaşayan bireyler için de bu duygularla başa çıkabilmek çoğunlukla üstesinden gelinmek istenen bir problem durumu haline gelebilmektedir. Şiir ve yaratıcı yazı bireylere, yaşıyor oldukları bu ağır duyguları dışa vurma yolunda yardımcı olabilir.

Bu düşünce ile tasarlanmış olan etkinlikler içinde grup üyeleri *rol içinde yazma* tekniği kullanarak kaybetmiş oldukları eşlerine mektup yazmışlardır. Bu etkinlik grup üyelerinin daha önce sevdikleri insanları kaybetmiş olabilecekleri ya da böylesi bir korkuyu taşıyor olabilecekleri düşünülerek tasarlanmış ve uygulanmıştır. Böylelikle yaşıyor olabilecekleri ağır bir hüznün ya da korkuyu dışa vurmalarına destek sağlamak hedeflenmiştir. Katılımcılardan aile içinde kayıp yaşamış olan ikisinin mektuplarından alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

...Önce gülüşün kayboluyor, sonra bahar ve kuşlar... (K2)

...Bütün ömrüm boyunca çektiğim acıları toplasan bu ayın bir saniyesini doldurmaz. Her şey anlamsız, her şey sensiz, ben sensiz. Sen bir kere öldün, ben her saniye. Anılarım kurşun olup beynime saplanıyor. Tablolar, kareler, anılar... Çay içtiğin bardağımız bile kimsesiz, çaresiz...(K9)

Problem çözme becerilerinin geliştirilmesine ek olarak bireye kendi benlik saygısı ihtiyaçlarını anlamayı ve uygun yollarla bu ihtiyaçları karşılamayı öğretmek, destekçi grup ortamında kendi olumlu yeteneklerini anlatmalarını sağlamak benlik saygısı gelişim sürecini kolaylaştıracak faaliyetler olarak sıralanabilir(Mruk, 2006, s. 129,130).

Frey ve Carlock (1989)' a göre çeşitli aşamalardan sonra benlik saygısı düzeyini yükselten birey, sahip olduğu benlik saygısını korumak ve gerekli bakımları yapmakla sorumlu olacaktır. Bu yüzden, geleceğe dönük olarak deneyimleriyle öğrenme ortamları yaratmayı, riskler almayı, uygun hedefler koymayı ve hedeflerini gerçekleştirmeyi başarabilmelidir(Frey & Carlock'tan aktaran Mruk, 2006, s. 130). Adler (1954)' e göre insanlar, geçmiş deneyimlerinden daha çok gelecek beklentisiyle motive olmaktadır. İnsan, gerçekleştirmek istediği amaçlarla ilgili olarak dünyayı nasıl tasarladığına ilişkin belli

kurgular geliştirir. Bu kurgular kullanışlı olabileceği gibi, kullanışsız da olabilir. Eğer bu kurgular kullanışsız ise terk edilmeleri gerekir(Mazza, 2014, s. 40).

Bu anlamda grup üyelerinin benlik saygısı düzeylerini artırmak isterken, kendileri ya da kendileri dışındaki bireylerin, toplumun onlara yüklemiş olabileceği ‘hedefleri, sorumlulukları, görevleri’ gözden geçirmelerine yardımcı olmanın faydalı olabileceği düşünülmüştür. Çünkü bu hedef, sorumluluk ve beklentilerin gerçekçi olup olmadığını, kendilerini mutlu hissettirip hissettirmediklerini yeniden değerlendirmek ve düzenlemek, onlara umut ve yaşam heyecanı verebilecek bir gelecek tasarlayabilmeleri yolunda atacakları önemli bir adım olabilir.

Bu amaca yönelik olarak daha önce ‘çocukluğum’ şiirinde kullanılan *duygusal şiir*, ‘sevmediğim sorumluluklarım’ konusu ile tekrar kullanılmıştır.

Grup üyelerinden K3, almak zorunda olduğu, kendisini yoran ve çok defa değersiz hissetmesine neden olan sorumluluklarına dair duygularını şu şiirle dışa vurmuştur:

*Sevmediğim sorumluluklarımın rengi, lacivert gibi,
Azıcık aydınlık görse baki olacak gökyüzü gibi,
Sevmediğim sorumluluklarımın sesi, gök gürültüsü gibi,
En sessiz gecelerde yalnız kalıp korktuğum gibi.
Sevmediğim sorumluluklarım büyümüşüm gibi hissettiriyor,
Yedi yaşındayken yirmi yedi yaşımış gibi.
Sevmediğim sorumluluklarımın tadı, incir reçeli gibiydi,
Çok sevmediğim ama zorlarsam iyi gelecek gibi.
Sevmediğim sorumluluklarım bana kendimi yorgun, bir köşeye sıkışıp kalmış
O kadar kırık dökük hissettiriyor. (K3)*

Bir diğer ‘Sevmediğim Sorumluluklarım’ şiiri ise K8’e aittir:

*Sevmediğim sorumluluklarımın rengi bembeyaz bir sayfaya dökülmüş kapkara
mürekkap gibi,
Sevmediğim sorumluluklarımın sesi boş koridorlarda atılan, tüyler ürperten ve
sinir bozan çığlıklar gibi,
Sevmediğim sorumluluklarım hep uyumak istemek gibi,
Sevmediğim sorumluluklarımın tadı, tadına bakmak hiç istemeyip annemin
zorladığı yemekler gibi,
Sevmediğim sorumluluklarımın kokusu, yıllarca açılmayıp, açıldığında küf
kokan sandık gibi,
Sevmediğim sorumluluklarım bana kendimi yorgun hissettiriyor. (K8)*

Bir başka katılımcı da sevmediği sorumluluklarına dair neler hissettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

*Sevmediğim sorumluluklarımın rengi siyah beyaz televizyonlar gibi,
Sevmediğim sorumluluklarımın sesi, frekansını bulamadığım radyo gibi,
Sevmediğim sorumluluklarım kötü bir rüya gibi,*

*Sevmediğim sorumluluklarım, haşlanmış çaya benziyor.
Sevmediğim sorumluluklarımın kokusu yanmış ekmek gibi,
Sevmediğim sorumluluklarım bana öfkeli ve yorgun hissettiriyor. (K1)*

Şiir, danışana özümsemesi gereken yeni bilgiyi kabul etme ve onun ötesine geçme imkânı verir. Böylelikle içsel denge yeniden düzenlenir. Şair şimdi yeniden hayatla ve iyimserlikle yüzleşme fırsatına sahip olmuştur ve rahatsız edici olabilen bir gerçekle yüzleşilmiş, başa çıkmıştır(Harrower'dan aktaran Mazza, 2014, s. 136).

Yazmış oldukları şiirler aracılığı ile grup üyeleri, sevmediği sorumluluklarının kendilerine nasıl hissettirdiğini dışa vurmuş ve bu sorumlulukların yaratmış olduğu değersizlik duygusundan arınabilmenin ilk adımını atmıştır. Katılımcılardan K10 bu adımı attığını şu sözlerle açıklamıştır:

*'...şunu anladım, benden daha değerli hiçbir şey yok bu dünyada. Kendimi
üzerek bir başkasını mutlu etmek istemiyorum.'* (K10)

Deney grubuna dâhil olan katılımcıların CBSÖ'nün *Kendimi değersiz görüyorum* maddesine vermiş oldukları yanıtlar da onların, uygulamalara dâhil olduktan sonra *kişisel değerlerine* yönelik bakış açılarında oluşan farklılığı ortaya koymuştur. Kontrol grubuna dâhil olan katılımcıların uygulamalar öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde puan alan yanıtı (*Hayır*) verme oranlarında herhangi bir değişiklik olmazken (birinci ölçüm %91,7 ikinci ölçüm %91,7 ve üçüncü ölçüm %91,7) deney grubuna dâhil olan katılımcılarda bu oranın % 66,7' den % 100' e ulaştığı tespit edilmiş, izleme ölçümünde de %100 olarak devam ettiği gözlenmiştir.

Rogers'a göre hayatından, kendinden hoşnut bireyin yaşadığı kültüre mutlak uyum sağlamış olması gerekmez. Hatta çok zaman bu birey, bekleneni yapan kişi de olmayacaktır. İçinde olduğu kültürle ilgili mutsuz hissettiği durumların varlığına rağmen, kişisel ihtiyaçlarını dengeli bir biçimde karşılayacaktır(Rogers, 2013, s. 283).

Kendi kanıtlarını kendisi eleyen ve farklı kaynaklardan gelen kanıtlara açık olan özgür birey, tüm duygularını daha iyi deneyimlerken, duygularının hiçbirinden korkmaz. Deneyimlerinin içinde serbestçe gezinirken, kendisi olma sürecinin tam da içindedir. Böylelikle gitgide işlevsel bir kişiye dönüşür. Bununla birlikte sağlıklı ve gerçekçi bir sosyalleşme sürecine de girer(Rogers, 2013, s. 280,281). Uygulamalara dâhil olmanın grup üyelerinde böylesi bir kabulleniş ve dengeyi sağladığı düşünülmektedir. Tüm duygusal iniş çıkışları ile hayatı kabullenmeye, olumsuz nitelendirilen ve yüzleşmekten kaçılan duygularını da yaşamaya ve daha gerçekçi bir benlik algısına ulaşmaya, Rogers'ın

deyimiyle *kendinden hoşnut olmaya* başlayan K6 bu dönüşümünü şu sözlerle ifade etmiştir:

'Biliyorum ki hayat her zaman adil olmayacak... Biliyorum ki, mutlu olduğum her an mutsuz da olabileceğim. Ama ben inanıyorum ki her şeyin üstesinden geleceğim. Çünkü mutluluğumu da, sevincimi de, acımı da kabul edeceğim... Bazen zorlanacağım belki ama asla vazgeçmeyeceğim hayattan. Hayat benim ve hayat her şeyiyle benim.' (K6)

Katılımcılardan K11 ise bu farkındalığını şöyle açıklamıştır:

'Artık her şeyin farkındayım. Korkularımın, umutsuzluklarımın, cesaretsizliklerimim ve bende olan tüm olumsuzlukların üstüne üstüne gideceğim hep.' (K11)

Rosenberg'e göre düşük benlik saygısı bireyin benliğinden memnun olmamasını hatta benliğini reddetmesini, küçümsemesini de beraberinde getirir. Ulaşmak istediği benliğe bürünemezken, sahip olduğu benliği de kabul etmek istemeyen birey sıklıkla değişmeyi umar. Olduğu kişiden başkası olmayı hayal eder. Oysa yüksek benlik saygısı ise kendini yeterince iyi bulmayı da beraberinde getirir. Yüksek benlik saygısına sahip birey kendinden korkmaz, kimsenin de kendisinden korkmasını beklemez. Bu birey kendisini öylece değerli bulur(Rosenberg' ten aktaran Mruk, 2006, s. 110). Öyle ki grup üyelerinden K5 bu sürece dâhil olduktan sonra kendi varlığından duymaya başladığı memnuniyeti şu sözlerle açıklamıştır:

'...Yapılan çalışmalarda aslında kendime adım adım yürüyordum ve sadece kendim oluyordum. Olabildiğince kendim... Hayata geliş amacım, hayata katacağım değerleri ve nelerle şekilleneceğini sizde öğrendim. Ben kendi becerilerimi, hislerimi ve duygularımı hep gizler, karşı taraftan beklerdim bunları keşfetmesini, oysa nasıl bilebilirdi ki karşıdaki beni benden daha iyi. Kendimi tüm varlığımla kabul ediyor ve benimsiyorsam beni keşfetmişim bence...' (K5)

K5' in ifade etmiş olduklarına ek olarak uygulamalara dâhil olan grup üyelerinin CBSÖ' nün *Kendim olmakta oldukça zorlanıyorum* maddesine vermiş oldukları yanıtlar da böylesi bir kabulleniş ve hoşnutluğu, kendileri olabilme gücünü daha fazla hissetmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Deney grubuna dâhil olan katılımcıların uygulamalar öncesi yapılan ölçümlerde bu maddeye dair puan alan yanıtı verme oranları %58,3 iken, uygulamalar sonrasında %91,7' ye yükselmiştir. İzleme ölçümlerinde de %91,7 oranı sürekliliğini korumuştur. Bu maddeye yönelik olarak kontrol grubunda da benzer şekilde artış gözlenmiş (birinci ölçüm %83,3 ikinci ölçüm %100 ve üçüncü ölçüm %100), ancak deney grubunda tespit edilen artış oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Birçok çalışma, duyguların ifade edilmesinin terapötik yararlarını desteklemektedir. Bu anlamda yaratıcı yazı, hem yardım etme hem de değerlendirme sürecinde yararlı olabilir(Mazza, 2014, s. 182). Yazmak, bize normalde üstünden atladığımız şeyleri görme şansı verir. Yeni kavramları, yeni bir yöntem üzerinden görürüz. Bu anlamda yazmak, görmektir. Aynı resim yapmak gibi gözümüzü açar. Detayları görmemize imkân sağlar(Aadlandsvik, 2007, s. 673). Şiir yazmak, bireyin kendisini ifade etmesi, parçalanmış duygu ve düşünceleri üzerinde denetim kazanması açısından yararlı bir terapötik araçtır(Mazza, 2014, s. 63). Şiir aracılığı ile birey estetik bir yol üzerinden kendi gerçekliği ile yüzleşir. Bu yüzleşme sonucu olumlu ya da olumsuz değerlendirebileceği özelliklerini bir bütün olarak görebilen bireyin, benliğini olduğu gibi kabul etme yolunda önemli bir adım atmış olduğu söylenebilir. Buna yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerden biri de grup üyelerinin *akrostiş tekniği* kullanarak '*Ben De Varım*' şiirlerini yazmaları olmuştur. Başlığın baş harflerini kullanarak kendi varlıklarından duydukları memnuniyeti ve hayata katıyor oldukları değerleri dışa vurmalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen uygulamada yazılan şiirlerden biri de K6' ya aittir:

*Ben de varım hayat telaşında,
En saf haliyle, en güçlü haliyle gençliğimin.
Nasıl da önemli benim duygularım, benim hayata kattıklarım,
Dünyanın dönen çarkının ucundan biraz da ben tutuyorum,
Emek harcıyorum, sadece kendime değil, paylaştığım sorumluluklarıma,
Varım çünkü;
Artan heyecanımla, yaşama sevincimle, umudumla,
Rıhtımda görünen gemi gibi,
İssız adalardaki rengarenk papatyalar gibi,
Masumiyetim ve her şeyimle ben de varım. (K6)*

Mazza' ya göre şiir, danışana duygularını ifade etme şansı verirken, yeni bir umut unsurunu ortaya çıkarır. Şiirle birlikte duygusal ve bilişsel alanlara hızla ulaşım sağlanır. Sorunlar hemen çözülmeyebilir ancak değişiklikler yapmak adına istek ve anlayışla umut aşılanır(Mazza'dan aktaran Mazza, 2014, s. 62). Buna yönelik olarak grup üyelerinin kendilerine dair gerçekliklerini görebilmelerine katkı sağlamak amacı ile gerçekleştirilen uygulamalardan biri de grup şiiri çalışmaları olmuştur. Grup şiiri yazma tekniği genellikle oturum sonlarında kullanılmıştır. Bu teknikle birlikte şiire, her grup üyesinin bir mısra ekleme şansı olmuştur. Bu şiirler oturum sonrasında çoğaltılarak, oturumlar arasında zaman bağlantısı sağlamak üzere bir sonraki oturumda grup üyelerine dağıtılmıştır. Aşağıda uygulamalar kapsamında grup üyeleri tarafından *akrostiş tekniği* kullanılarak yazılmış '*Geleceğe Umut*' adlı grup şiiri örneği yer almaktadır:

*Gökyüzündeki yıldızlar gibi pırıl pırıl gözlerim,
Engin denizler gibi sonsuz hayallerim var.
Limanlarda umutla bekleyen sabahları,
Ellerimle çekip çıkaracağım karanlıklardan.
Ceplerime doldurdum hayallerimi, yürüyorum geleceğe,
Elbette ulaşacağım beni bekleyen eşsiz güzelliklere,
Gün gelecek iyi ki diyeceğim ulaştım imkansız denilenlere.
Ezgilerle dolaşacağım gökyüzünün derinliklerinde özgürce.*

*Umut olacağım beni bekleyen sevgi dolu gönüllere,
Mısralar taşıyacağım büyük, küçük tüm yüreklere,
Ulaşacak tiz kahkahalar sağır kulaklara benimle,
Tükenmeyecek mutluluklar ben nefes aldığım sürece.*

Grup şiiri, grup bağlılığını geliştirirken, grup üyelerinin başarılı olduklarını hissetmelerini sağlar. Her bir katılımcının katkısının istenmesi dayatma gibi görünse de terapi sürecini engellemez, aksine grup gelişimini hızlandırır. Grup bağlılığını geliştirmeyi hızlandıran bir araç olarak, sürecin sonlandırılmasında bir ritüel görevi görür. Kısa bir süre içinde grup üyelerinin birbirine bağlanmalarına katkı sağlar(Mazza, 2014, s. 105,106). Mazza (1981), aynı tekniğe yer vermiş olduğu çalışmalarından birinde, grup şiirinin özellikle sessiz üyeleri sürece katabilme başarısına değinerek bunun önemli olduğunu vurgulamıştır(Mazza, 2014, s. 97).

Genel özsaygının geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen tüm şiir terapi uygulamaları sonrasında grup üyelerine, gerek bedensel gerekse zihinsel olarak gevşemelerini sağlamak amacıyla farklı makamlarda Türk Müziği eserleri dinletilmiştir. Katılımcılar oturumlara yönelik olarak seçilmiş eseri dinlerken bir yandan da liderin kendilerine vermiş olduğu bedensel ve zihinsel gevşeme yönergelerine kulak vermişlerdir. Tam gevşeme sağlandığında, lider o gün gerçekleştirilen oturumun kazanımlarına yönelik olarak yazılmış, grup üyelerine umut ve cesaret veren şiiri seslendirmiştir.

Buna yönelik olarak etkinlikler süresince dinletilen müzikler Türk bilgini Farabi (870-950)' nin, mûsikînin astronomi ile olan ilişkisini açıklamaya çalıştığı *Mûsikîu'l Kebir* adlı eserinde çeşitli ruhsal durumlara göre sınıflandırmış olduğu makamlar dikkate alınarak seçilmiş, lider tarafından yazılmış olan şiirler bu makamlar eşliğinde seslendirilmiştir.

Bu uygulamalara örnek olarak grup üyelerinin çocukluk yıllarını anımsadığı ve bu döneme dair farkındalıklar geliştirmelerinin hedeflendiği oturum sonunda Farabi (870-950)' nin eserinde insana *sefa(neşe, huzur)* verdiği belirtilen *Rast Makamında* tambur taksimi

dinletilmiş ve lider tarafından umut verir sözler içermesine dikkat edilerek yazılmış olan ‘Çocukluğum’ şiiri seslendirilmiştir.

ÇOCUKLUĞUM

*Her renk yakışır benim çocukluğuma,
Her renge yer vardır minik ellerimde, koca yüreğimde çocuk olduğumda..
Sarılar mesela ne de yakışır ıslıl ıslıl parlayan gözlerimin yaşam aşkına,
Ya da pembeler, sınırsız arkadaşlıklarına, dostluklarına...
Siyahlar da yakışır elbet isteklerime önem vermediklerinde beni dikkate
almayanlara..
Yeşiller yakışır hemen affeden yüreğime,
Maviler özgürce konuşmalarına, sokaklarda bağıra bağıra söylediğim
şarkılara,
Her renk yakışır benim çocukluğuma..
Kırmızılar deliler gibi oynadığım oyunlara,
Morlar bayramlık ayakkabılarına,
Turuncular ayna karşısında söylediğim şarkılara, sokak arasında yaptığım
maçlara..
Bir gökkuşağıdır çünkü yüreğim çocuk olduğumda,
Rengarenk bir gökkuşağı,
İşte bundandır ki,
Her renk yakışır O’na..*

Uygulamalar süresince, liderin yazmış olduğu şiirlerin çeşitli Türk Müziği Makamlarında icra edilmiş müzikler eşliğinde seslendirildiği her müzik terapi uygulaması sonrasında tüm grup üyelerinin söz aldığı genel değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu genel değerlendirmeler esnasında katılımcılar yaşamış oldukları gevşeme ve rahatlama ile tamamen farklı bir boyutta hissettiklerini, büyük bir rahatlama duygusu yaşadıklarını ve çoğu defa uyku ile uyanıklık hali arasında olduklarından gevşeme yönergeleri sonrası okunan şiiri hatırlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle müzik terapi uygulamalarının kendilerine nasıl hissettirdiğini şu sözlerle açıklamışlardır:

‘Kendimi hiç olmadığım kadar sakin hissediyorum.’ (K8)

‘Buradaki rahatlama tüm gün, tüm hafta sürüyor... Hafta sonuna doğru tekrar asabileşmeye başlıyorum.’ (K9)

‘...Dün akşam bir şey yaşadım ben ve çok korktum. O yüzden biraz korkuyla geldim buraya açıkçası. Dolmuşta da yalnızdım. Biraz onun gerginliği vardı. Ben korkunca asabi de oluyorum. Geldim, burada da korku ve suçluluk duygularıyla yüzleşince gerildim. Ama son çalışmayla (müzikle terapi) çok rahatladım.’ (K11)

...Bugün yaptığımız çalışmalar boyunca başım çok ağrıyordu. Bu son çalışmadan sonra ağrım geçti. Çalışmalar(müzikle terapi) bana çok iyi geliyor.
(K11)

Müzikle terapi sürecinde insanlar kişisel duygularını, ruhi durumlarını keşfetme ve bu duygular üzerinde kontrol sahibi olma becerisi edinirler. Bu da problemlerini çözmelerinde yardımcı bir faktördür. Güzel bir müzik bilgi ve sağlık sunarken bireyi canlandırır, dinlendirir ve sakinleştirir. Müziğin yaratmış olduğu bu etkiler, sağaltımsal sonuçlardır. Bununla birlikte müzikle terapi her vakanın özel ihtiyaçlarına göre uyarlandığında özel sağaltıcı bir eylemi yerine getirmektedir(Ak, 2013, s. 230,234).

Uygulamalara dâhil olmuş olan grup üyelerinin de fark ettiği bu ruhsal ve fiziksel sağaltımın, onların daha parlak, berrak bir zihin ve düşünce yapısına sahip olmalarına katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Çünkü sakin bir zihnin, bireyin karar verme süreçleri için de destekleyici olacağı düşünülebilir. Öyle ki uygulamalar öncesi, deney grubuna dâhil olan katılımcıların CBSÖ' nün *Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim* maddesinin puan alan yanıtını (*Evet*) verme oranları %41,7 iken, uygulamalar sonrasında bu oran %75'e ulaşmıştır. Aynı oran (%75) izleme ölçümlerinde de sürekliliğini korumuştur. Kontrol grubunda ise deney grubundakine benzer oranda düzenli bir artış saptanmamıştır (birinci ölçüm %58,3 ikinci ölçüm %50 ve üçüncü ölçüm %66,7).

Mazza (2014)' ya göre şiir, müzik ve zaman, bireyin çeşitli endişeleriyle eşsiz bir şekilde karşılıklı bağlantı kurar. Şiirin ve müziğin kullanımı katılımcıların depresif duygu durumları karşısında etkili ve yararlı olabilir. Bir şarkının melodisi ya da şiirin ritmi zaman üzerinde iyileştirici bir etki sağlayabilir. Liderler şiir ve müzik kullanarak pek çok olumsuz düşünce ve duygu ile boğuşan bireylerin kendilerini bu duruma sürükleyen bilişsel yapılarına ulaşabilir. Çünkü şiir ve müzik, kişilerin duygusal alanlarına kolaylıkla temas eder ve onları yüzeye çıkarır(Mazza, 2014, s. 70,103). Böylelikle bireye tanıdık, ürkütücü olmayan bir yol ile ulaşmayı sağlar(Olson-McBride & Page, 2012, s. 125,126).

Bireylerin benlik saygısı düzeyleri pek çok faktörden etkilenebilir ve aynı şekilde benlik saygısını geliştirmeye yönelik olarak kazandırılan yeni bir bakış açısı, bireyin hayatının birçok alanına etki edebilir. Uygulamalara dahil olmuş olan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar, eğitim süreci boyunca oluşturdukları ürünler ile genel değerlendirme süreçlerindeki ifadeleri incelendiğinde, müzikle terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları içeren eğitim sürecinin, öğrencilerin benliklerini

daha gerçekçi bir şekilde tanımlamalarına yardımcı olduğu ve böylelikle genel benlik saygısı düzeylerinin artmasında olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Sosyal Öz Saygı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sosyal öz saygı alt ölçeği 4 maddeden oluşmaktadır. 4 madde üzerinden kontrol ve deney grubunun frekans ve yüzdeleri üç ayrı ölçüm için hesaplanmış ve tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17

Sosyal Öz Saygı Boyutu İçin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Doğru Cevapların Ölçümlere Göre Dağılımı

Madde		Kontrol Grubu			Deney Grubu		
		1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm	1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm
İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler.	f	9	12	12	10	12	12
	%	75,0	100,0	100,0	83,3	100,0	100,0
Arkadaşlarımın arasında seviliyorum.	f	12	12	12	12	12	12
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Arkadaşlarım genellikle düşüncelerimi izlerler.	f	5	8	9	8	12	11
	%	41,7	66,7	75,0	66,7	100,0	91,7
İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor.	f	9	9	8	8	10	12
	%	75,0	75,0	66,7	66,7	83,3	100,0

Tablo 17 incelendiğinde genel olarak ilk uygulamadaki doğru cevap yüzdelерinin kontrol ve deney grubuna göre önemli bir farklılık göstermediği söylenebilir. İkinci ve üçüncü uygulamalarda ise deney grubundaki doğru cevap yüzdesinin kontrol grubuna göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülebilir. Maddeler düzeyinde incelemeler yapıldığında gerek kontrol grubunda gerekse deney grubunda yapılan uygulamalarda en yüksek doğru yüzdesine sahip olan madde *Arkadaşlarım arasında seviliyorum* maddesidir. Hem kontrol grubundaki hem de deney grubundaki uygulamalarda %100 doğruluk oranı yakalanmıştır. Maddelerde deney grubundaki 2. ve 3. uygulamalarda doğru cevap yüzdesi en az %83,3’ tür. Bu oran kontrol grubunda ise en az %66,7 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubunda 1. uygulamadan sonra gelen 2. ve 3. uygulamalarda doğru cevap yüzdelерinde azalma olmazken, kontrol grubunda doğru cevap yüzdelерinde azalmalar görülebilmektedir.

İnsanın, hayatta kalabilmek için ilk çağlardan bu yana diğer canlılardan farklı olarak sahip olduğu en önemli özelliği grup çalışmasını yürütme yeteneğidir. Bu, insanın dil, alet-edavat, kültür, toplu bilgi, teknoloji ve bu gibi şeyleri oluşturup geliştirecek özelliğidir.

Özellikle eski çağlarda gruplaşmanın, hayatta kalmak için gerekli olan en önemli şartlarından biri olduğu söylenebilir. Bu dönemde insan için en tehlikeli şey ise o gruptan ayrılmasıydı. Çünkü bireyler için kaybolma, terk edilme, yalnız kalma ya da grup dışı kalma ihtimalini en aza indirmenin hayati bir değeri vardır. Bu değer, bireylerin gruptan ayrı kalma riskini azaltan davranışları düzenlemesini sağlar(Mruk, 2006, s. 124). Leary (2004)' e göre insan, hayatı boyunca sosyalliğin hayati önemi ve reddedilmenin feci sonuçlarını dikkate alarak diğer insanlarla olan ilişkilerini düzenleyen psikolojik bir sistem oluşturur. Bu sistem kişilerarası kabul ve reddedilmeyle alakalı olayları belirler ve düzenler(Leary'den aktaran Mruk, 2006, s. 124).

Benlik saygısını benliğin kabulü hissi olarak tanımlayan Bednar ve meslektaşlarına göre geri bildirimin iki farklı türü benlik saygısının gelişimi açısından çok fazla önem arz eder. Bunlardan ilki kendi deneyimlerimizden, özellikle kendi davranışlarımız ve kendi benliğimiz hakkında yaptığımız değerlendirmeleri kapsayan dâhili geri bildirimlerimizdir. Diğeri ise davranışlarımız ve benliklerimiz hakkında diğerlerinden (ya da genel olarak sosyal çevreden) edindiğimiz bilgi olan harici ya da kişilerarası geri bildirimdir. Bu geri bildirim benlik saygısını etkileyen cinsiyet, kültürel etkiler gibi, benlik saygısı araştırmalarını incelediğimizde elde ettiğimiz pek çok sosyal faktörü içerir. Bednar vd. (1989) göre benliğimiz hakkında dışarıdan edindiğimiz bilgilerin (harici) ve kendi benliğimiz hakkında yaptığımız değerlendirmelerin (dâhili) her ikisi de davranışlarımızın düzenlenmesi alanında etkilidir. Bu dâhili ve harici, olumlu/olumsuz geri bildirim sistemi daima işlevseldir ve bize devamlı olarak benliğimiz ve neye benzediğimiz hakkında bilgi sunar. Gelişimsel sürecin bir noktasında bu geri bildirimler benliği yönetir hale gelir(Mruk, 2006, s. 136).

Sosyo-psikolojik olarak incelendiğinde benlik tasarımı, bireyin doğuştan sahip olduğu içgüdü ve refleksler dışında, sonradan öğrenilmiş davranışlar bütünüdür. Bireyin toplumsallaşması süreci içinde diğerleri ile gelişen etkileşimlerini yorumlama biçimleri ile benlik tasarımlarının gelişme düzeyleri arasındaki ilişki de göze çarpmaktadır. Bu etkileşim süreci iletişim içinde bulunduğu kişilerin hareketlerini, kendisine göstermiş oldukları tepkileri ve bu kişilerin kendisinden beklentilerini kapsar(Arseven, 1986, s. 17, 18). Bireyin yaşamı, çevresindeki insanlar ile olumlu ilişkiler kurarak, içinde bulunduğu koşullara uyum gösterme süreci ile de devam eder(Karademir, Döşyılmaz, Çoban & Kafkas, 2010, s. 664).

Watts (1979)' a göre bireyin kendisini özgün şekilde ortaya koyup diğer insanlarla ilişkiler kurması ve onlara uyum sağlayabilmesi onun sosyal uyumunu gösterir. Çocukluk döneminde başlayan sosyalleşme süreci ve edinilen sosyal uyum becerileri, bireyi yalnızlık duygusundan kurtarırken, onun aidiyet ihtiyacını gidermeye de yardımcı olur. Bununla birlikte sosyalleşen bireyin kendisi hakkında farkındalığı artar ve birey kendisine değer vermeyi öğrenir. Böylelikle birey, kendi özellikleri, duygu ve davranışları hakkında genel bir yargıya sahip olur(Gençtan'dan aktaran Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 139). Bu yargının onun benlik saygısı düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Böyle bir durumda bireyin kendine ilişkin memnuniyetinin artması benlik saygısı düzeyinin de artmasına neden olacaktır(Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 139).

Aşağıda yer verilen, uygulamalar kapsamında yapılmış K3'e ait sözlü değerlendirme de bireyin sosyal çevresi ve önem verdiği kişiler tarafından nasıl algılandığının onun benliği ile olan ilişkisine etkisini ortaya koyar nitelikte olmuştur:

'Eğer karşımdaki sevdiğim bir insansa onun da beni sevdiğini bilmek bana kendimi çok ama çok değerli hissettiriyor.' (K3)

Hurter (1999)' a göre sosyal desteğin her düzeyinde (genellikle sınıf arkadaşları ve aile bireyleri) ne kadar fazla tecrübe olursa benlik değeri de o kadar fazla olur(Hurter'dan aktaran Mruk, 2006, s. 118). Hurter'ın benlik saygısına olan yaklaşımı deneyim ve sosyal değere bağlıdır. Birey için belirli bir öneme sahip tecrübe alanları, benlik saygısını ortaya çıkarmak için sosyal değerın çeşitli kaynaklarıyla birleşir. Bu tecrübe alanları yaş ve isteğe göre değişim gösterir. Bununla birlikte kişinin kazandığı sosyal destek ve değerin ölçüsü de değişim gösterir. Çünkü bu değer kaynağı zamanla aile bireylerinden öğretmenlere, arkadaşlara ya da eşlere, meslektaşlara ve bu gibi kişilere geçer. Önemli ilişkilerde gerçekleşen durumlar benliği ve benlik saygısını etkilemeye devam eder(Mruk, 2006, s. 118,119). Ancak bu noktada üzerinde durulması gereken husus benlik saygısı yüksek bireyler ile benlik saygısı düşük bireylerin böylesi bir sosyal etkileşimi yorumlarken kullandıkları, sahip oldukları değerlendirme mekanizmalarının farklılığıdır.

Rosenberg (1965)' e göre düşük benlik saygısına sahip bireylerin sosyal ortamları ve buradaki kişileri kendilerine yönelik tehdit olarak algılama eğilimleri daha yüksektir. Özellikle olumsuz eleştirilere daha duyarlı olabilen düşük benlik saygısına sahip bireyler sosyal ilişkilerinde daha çok sorun yaşayabilmektedirler. Düşük benlik saygısı, bireyin eleştirilme korkusu ile sosyal ortamlarda kaygılı olmasına neden olabilmektedir(Rosenberg'ten aktaran Eriş & İkiz, 2013, s. 181).

Coopersmith (1967)' e göre ise benlik saygısı düşük olan bireyler kendilerini değersiz, zayıf ve çaresiz olarak görme eğiliminde olduklarından yaşamış oldukları olaylar ve gerginlikler karşısında kaygıyı azaltma iç kaynakları da engellenmiştir. Öz değerlerinden emin olamayan benlik saygısı düşük bireyler, yakın ilişkiler kurmaktan kaçınmakta ve kendilerini yalıtılmış hissedebilmektedirler. Bunun aksine yüksek benlik saygısına sahip bireyler ise sosyal ortamlarda daha aktif rol almakta ve kendilerini daha etkili şekilde ifade edebilmektedirler(Coopersmith'ten, Rosenberg'ten aktaran Eryılmaz, 2012, s. 35).

Literatür incelendiğinde, bireylerin sosyal ilişkileri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki bu bağlantı göz önünde bulundurulmuş ve araştırma sürecinde ki uygulamalar kapsamında grup üyelerinin, yaşamlarında değer verdikleri insanlar için varoluşlarının önemini fark etmeleri amacıyla, *yapılandırılmış yaratıcı yazı çalışması* gerçekleştirilmiştir. Çalışma dâhilinde katılımcılar '*.... için iyi ki varım, çünkü*' cümlesini tamamlamışlardır.

Düşük benlik saygısına sahip bireyler genellikle sahip olduğu olumlu yönleri tanımazken, olumsuz yönlerinin daha çok farkındadır. Bu bireyler olumlu yönlerini de tanımalı ve küçümsememelidir. Benlik saygısını arttırmanın bir yolu olarak insanlara, kendileri ve davranışlarıyla ilgili olumlu geri bildirim verilmesi pek çok uzman tarafından doğru bir çıkış noktası olarak görülür. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu olumlu geri bildirimlerin *gerçek* olması gerekliliğidir. Sahte övgüler, bahsedilen olumlu geri bildirimleri karşılamaz. Bu olumlu geri bildirimler, küçük dozlarda, sürece yayılarak verildiğinde, benlik saygısının gelişiminde büyük etkiye sahiptir(Mruk, 2006, s. 98,99,129). Uygulamalar içinde yer verilmiş olumlu geri bildirim çalışmalarından biri olan bu etkinlik aracılığı ile grup üyelerinin yaşamlarında kendi varlıklarından beslenen diğer insanlar için nasıl bir anlam ifade ettiklerini hatırlamalarını sağlamak ve böylelikle sahip oldukları sosyal çevre içindeki kişisel önem ve değerlerini anımsamalarına yardımcı olmak hedeflenmiştir. Aşağıda, grup üyeleri tarafından etkinlik kapsamında yazılanlardan birkaç örnek yer almaktadır:

'Dünya için iyi ki varım çünkü iyi insanların nasıl olması gerektiğini gösterebiliyorum.'

'Bedenim için iyi ki varım çünkü onu her zaman koruyorum ve önemsiyorum'

'Arkadaşlarım için iyi ki varım çünkü onların hayatlarına neşe, sevinç, sevgi katıyorum. Bir sıkıntıları, dertleri olduğunda onlarla birlikte ağlayıp, üzülüyorum. Kendi sevincim gibi sevinçlerini paylaşıyorum...'

'Sevgilim için iyi ki varım çünkü onun da dediği gibi ben onun diğer yarısıyım. Gün içinde düşündüğü ve aklına geldiğinde mutlu olduğu aşk, sevgi ve yarınım. Onu idare etmesini en iyi bilen kişiyim. Anlayan, sıkıntılarını dinleyip onunla birlikte üzülip sevinen, onunla gülüp onunla ağlayan, ona çok değer veren ve onu kalbimde hissedenen biriyim. Onun için iyi ki varım çünkü diğer yarısıyım, hayatının anlamıyım.'

Danışanların duygularını ifade etmelerine imkân tanırken, belli bir somutluk ve düzen duygusu kazanmalarına da yardımcı olan yaratıcı yazı tekniğinin (Mazza, 2014, s. 53) kullanıldığı bu etkinliğin grup üyelerinin kişisel varlıklarının, kendileri için değerli olan kişilerin hayatlarındaki önemini yeniden hatırlayabilmelerine aracı olduğu söylenebilir. Buna yönelik olarak bir katılımcı duygu ve düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır:

'...Yaşadığımız bu renkli süreçte size ne kadar teşekkür etsem azdır. Hayatıma farklı bir boyut kazandırdınız ve farklı açılardan bakmayı öğrettiniz. Normal yaşamımda belki hiç aklıma gelmeyecek duygularıma, geçmişime, geleceğime dokunuşlar yaptınız... Aslında en önemlisi belki bu hayatta çok az kişi için değerli olduğumu düşünürken, kendimi kendi gözümde değerli hissettirdiniz...' (K12)

Kişilerarası ilişkiler benliğin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Çünkü kendisi için önemli olan kişilerin övgüleri ya da hakkında söyledikleri, bireyin benliğinin alacağı şekli etkilemektedir. Örnek olarak, kendisine sürekli aptal ve tembel denen bir çocuk gerçekten bu nitelikleri benimseyebilir. Aynı şekilde kendisine becerikli, çalışkan olduğu söylenen bir çocuk da kendini böyle değerli bir birey olarak görebilir ve buna uygun davranış biçimleri sergileyebilir (Baymur, 1994, s. 265,266). Bu da bireyin, kabul görmek istediği toplumun beklenti ve değerlendirmelerini dikkate aldığını, bu sosyal değerlendirmeler ışığında kendi benlik sistemine uygun davranışlar geliştirerek topluma uyum sağlamaya çalıştığını gösterir (Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 139). Bununla birlikte kendisi ile uyumlu olan kişinin bu durumunun, çevresiyle olan ilişkilerini de olumlu etkileyeceği düşünülebilir (Çağdaş, Arslan, Erbay & Orçan, 2010, s. 10).

Rogers (2013), bir deneyiminde, grup terapisi sürecinde grubu oluşturan bireylerin birbirlerine güven duymalarının ardından son derece etkili bir öğrenme ortamının oluştuğundan bahseder. Güven duygusu grup üyelerinin birbirleri ile yakınlaşmalarına ve gerçek benliklerinin belirmeye başlamasına sebep olmuştur. Böylelikle Rogers'ın deyimi ile 'muhteşem denilebilecek tespit, iç görü, ifşa ve anlayış anları' doğmuştur. Rogers 'terapi anları' olarak tanımladığı bu anları 'insan ruhunun nefes kesen bir ihtiyaçla kendini gözlerinizin önüne serdiği o yüklü anlar' olarak açıklamıştır. Bu anlar, ardından, hürmeti simgelercesine bir sessizlik getirmektedir. Ve grubun tüm üyeleri mistik bir düzlemde

sevgi ve sevecenlikle sarmalanır. Rogers' a göre bu hem bir öğrenme hem de bir terapidir. İnsanın yaşadığı sağlıklı bir değişim, esneklik ve açıklığında, dinleme isteğinde bir çoğalmadır. Bu süreçte herkes geliştiğini, özgürleştiğini, birbirini ve başkalarını daha iyi kabul ettiğini görür. Ayrıca yeni fikirlere daha açık olduğunu ve anlamak için çaba sarf edip kabullendiğini hisseder(Rogers, 2013, s. 431).

Araştırma süresince gerçekleştirilen grup çalışmalarının, Rogers (2013)' ın aktarmış olduğu *terapi anlarını* sıklıkla barındırdığı gözlenmiştir. Grup üyelerinden K8, Rogers'ın aktarmış olduğu deneyime benzer bir süreçten geçmiş olduğunu, sürece katılmış olmanın kendisinde ve sosyal ilişkilerinde yarattığı değişimi şu sözlerle açıklamıştır:

'...Sizinle ben duygularımı öğrendim. Aslında çoğu zaman kendimle ilgili bir sorunda(n) –ötürü- başkalarına öfke duyduğumu gördüm. Artık öfkemi kontrol edebiliyorum... Geçen sene grup arkadaşlarımla çok tartıştım, kaygı düzeyim en üst düzeydeydi ve sonuç olarak her şeyi ben yapıyordum. Bu sene onları dinliyorum, kendimi ifade ederken ani çıkışlarda bulunmuyorum, hatta onlar tartışırken ben sakinleştiriyorum... Ve onlar da bu değişimin farkında, hep böyle kal diyorlar. En azından böyle daha mutluyum ve 'isteniyorum', ayrıca tüm sorumluluğu üstlenmeyerek sadece üstüme düşeni yapıyorum ve kendime de kızmıyorum...'

Bir başka katılımcı K6 ise grup arkadaşları ile duygularını paylaşabilmenin nasıl hissettirdiğini şöyle ifade etmiştir:

'Hayatımda karşılaştığım, içime dokunan, saysanız bir elin parmaklarını geçmeyecek umutlu anlar oldu etkinliklerimiz benim için. Hiç tanımadığım insanlara içimi açmaya başladım bir anda... Hayat telaşı fırsat vermiyor bazen durup düşünmeye... Ama bu derslerde bol bol vaktim oldu duygularımı kolaylıkla ifade etmeye, içimdeki 'ben'e dokunmaya.... Öğrendim ki hissettiğimiz her şeyi bir şekilde ifade etmeliyiz. Paylaşmalıyız duygularımızı... Çünkü yalnız değiliz bu dünyada, bizi sevenler de var. Çünkü ben sıraladım beni sevenlerin benim var olmamdan duydukları mutlulukların sebeplerini...'

Bu sözlü ifadelerin yanı sıra uygulamalara dâhil olmuş deney grubu üyelerinin CBSÖ'nün *İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor* maddesine vermiş oldukları yanıtlar da, sosyal ilişkilerinde kendilerini tanımlarına yönelik sağlamış oldukları olumlu değişimi ortaya koyar nitelikte olmuştur. Uygulamalar öncesinde deney grubuna dâhil olan katılımcıların %66,7'si bu maddeye puan alan yanıtı (*hayır*) verirken, uygulamalar sonrası ölçümde bu oran %83'e, izleme ölçümünde ise %100'e ulaşmıştır. Böylesi bir artış kontrol grubu için söz konusu olmamıştır (birinci ölçüm %75 ikinci ölçüm %75 ve üçüncü ölçüm %66,7). Bu durum, araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, deney grubu üyelerinin sosyal

çevreleri için değerli ve önemli olduklarını fark etmelerine katkı sağladığını ortaya koyar niteliktedir.

Benlik saygısını etkileyen ailesel ve sosyal faktörlerle ilgili bulgular göstermektedir ki başkalarından gördüğümüz muamele benlik saygısının gelişimi üzerinde etkilidir. Her ne kadar bu gibi faktörler yaşa göre azalma gösterse de bu etki asla sıfıra inmez. Aileler zamanla yerlerini arkadaş, eş, meslektaş ve patronlar gibi bizi önemli sayılan bir ölçüde kabul eden ya da reddeden diğer kişilere bırakır. Kabul görmemiz, benlik saygımızı olumlu ölçüde arttırmamızda büyük öneme sahiptir. Bu yöntem en temel yöntem olarak görülebilir çünkü benlik saygısının ilk gelişimi ile bağlantılıdır ve arttırmamıza yarayan pek çok sistematik çabalar sürecinin de bir parçası olarak kabul edilir(Mruk, 2006, s. 98). Aynı zamanda insani açıdan *koşulsuz olumlu saygınlığı* sağladığı, fizikodinamik açıdan *çalışma bütünlüğünü* sağladığı ya da kavramsal-davranışsal olarak *ilişkileri güçlendirmeyi* sağladığı öngörülen kabul görme, genelde iyileştirme sürecinin temelini oluşturan yaygın faktörlerden biridir(Arkowitz'den aktaran Mruk, 2006, s. 98).

Bernichon, Cook ve Brown (2002)' a göre negatif öz-görüşe (düşük benlik saygısına) sahip bireyler negatif geri bildirimi, negatif öz-değerlendirmelerini doğrulayan bir araç olarak görebilir, bununla birlikte negatif geri bildirimden rahatsız olup, bir kendini koruma hissi ile onu görmezden gelme eğiliminde de olabilirler. Bernichon vd. (2002) bu düşüncenin dayanağını her bir benlik saygısı grubunun negatif geri bildirimle başa çıkma şeklinde bulur. Çünkü negatif öz-görüşü onaylayan insanlar kendilerini bir reddedilme eleştirisinin getireceği sancıya maruz bırakırlar. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler reddedilmenin negatif etkisini yok etmede maharetli olduklarından negatif öz-görüşü dünyalarını karartmadan onaylayabilirler. Aksine, düşük benlik saygısına sahip bireyler reddedilme hissiyle etkisiz bir şekilde mücadele ederler ve duygusal olarak üzüntü verici bulurlar. Sonuç olarak negatif öz-görüşü onaylamak için çok daha isteksiz olurlar(Brown & Marshall, 2002, s. 19,20).

Bu isteksizlik bireyin sosyal etkileşimi tehdit edici bularak, böylesi bir süreçten kaçınmasına neden olabileceği gibi, görmezden gelindiğinde de, kendi benliğinin kendisini destekleyen ve desteklemeyen yanlarını algılamasında gerçekçi bir bakış açısı geliştirememesine sebep olabilir. Bu nedenle bireyin kendisini güvende hissettiği, benliğini besleyen ya da beslemeyen kişisel özelliklerini dışa vurabildiği, bunu yaptığında sevgi ve hoşgörü ile karşılandığı bir grubun parçası olması, ona çok şey katabilir. Uygulamalara bir

grup üyesi olarak dahil olmanın kendilerine kazandırdıklarını ifade eden katılımcılardan ikisi de K8 ve K1 dir. K8 ve K1 uygulamalara dahil olmakla birlikte benliklerine dair daha objektif bir bakış açısı kazanmaya başladıklarını ve bu bakış açısının, diğer insanlarla ilişkilerinde yarattığı değişikliği şu sözlerle açıklamıştır:

'Burası sayesinde artık kendimi daha iyi anlıyorum, sonra insanları daha iyi anlamaya başladım..' (K8)

'Buradaki arkadaşlarımla duygularımızı paylaştık, aslında hep beraber hiç kimseye anlatamadığımız yalnızlıklarımızı, duygularımızı paylaştık..' (K1)

Ayrıca K8 sürecin sosyal ilişkilerinde daha bağışlayıcı bir insan olmasını sağladığını ise şu sözlerle ifade etmiştir:

'Hocam, sayenizde geleceğe daha pozitif, umut dolu bakabiliyor, insanları daha kolay affedebiliyor ve en önemlisi kendimi daha iyi tanıyorum. Neyi neden yaptığımı biliyor ve geleceğe sağlam adımlarla yürüyorum...'

Çekingen yapı kendini çoğu zaman sosyal becerilerde azalma davranışı ile birlikte gösterir. Çekingen bireyler kişilerarası ilişkilerinde daha fazla tehdit hissi algılayabilirler. Bununla birlikte çekingenlik bağlanmaktan korkma, arkadaşlık kurmaktan kaçınma, duygu ve düşüncelerini ifade edememe, haklarını koruyamama gibi durumları da beraberinde getirir(Alpert vd., Dressen vd.'den aktaran Ünal, 2004, s. 216,221). Bu nedenle grup üyelerinin çekingenliklerini aşabilmelerine yardımcı olmanın, onların sosyal ilişkileri üzerinde de olumlu etki yaratabileceği ve böylelikle özsaygı düzeylerinde de artışa neden olacağı düşünülmüş ve araştırma kapsamında yaratıcı drama uygulamalarına yer verilmiştir. Tabiatı gereği grup etkinliği olan yaratıcı dramanın, Rogers (2013)' ın da bahsettiği grup bütünlüğünün yakalanmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Çünkü yaratıcı drama, bireye gelişim ve büyüme olanağı verdiği gibi fikirlerin keşfedildiği, değerlendirildiği, değiştiği ve kullanıldığı gruba da aynı olanağı sağlar. Çeşitli yaş gruplarına ait üyeler duyarlı bir liderin iradesinde birbirlerini kabul etmeyi, değerlendirmeyi ve teşvik etmeyi öğrenirler. Yaratıcı drama, böylelikle grup çalışması içerisinde düşüncelerin paylaşılması ve problemlerin çözümü için fırsat oluşturur. Doğaçlamaya dayalı oyunlar süresince grup üyeleri dostça ilişkiler kurar. Grubun bir şeyi birlikte yapabilmesi iyi bir ders öğrenmek gibidir ve çeşitli sosyal farklılıklara rağmen birlikte oynamanın hazzını yaşayan katılımcılar bu işbirliği duygusunu yaşama şansı elde eder(Adıgüzel, 1993, s. 160).

Kendini başkasının yerine koyma, anlayış ve duyarlılık geliştirmenin başka bir yoludur. Yaratıcı drama etkinliklerine katılan birey, zamanla bir karakterin kim olduğuna, neden bu şekilde davrandığına, diğer insanlarla ne tür ilişkiler kurduğuna, problemlerini hangi yollarla ele aldığına daha kolay karar verebilir. Bu deneyim, çok genç insanların yaşamı anlamalarına yardım edebilecek ince noktaları görebilmelerine de fırsat tanır. Katılımcı, yaratıcı drama etkinlikleri içinde kendi toplumsal çevresinde olup bitenlerin farkına varır(Adıgüzel, 2013, s. 71). Böylesi bir farkındalık ve girişkenliğin bireyin sosyal ilişkilerini de besleyici yönde etki yaratacağı ve bireye bu ilişkileri yönetme cesareti kazandıracağı düşünülebilir. Uygulamalara dâhil olmuş olan katılımcıların CBSÖ'nün *Arkadaşlarım genellikle düşüncelerimi izlerler* maddesine vermiş oldukları yanıtlar da bu düşünceyi destekler nitelikte olmuştur. Uygulamalar öncesinde grup üyelerinin %66,7'si bu maddenin puan alan yanıtını (*Evet*) verirken, bu oran uygulamalar sonrası ölçümde %100'e yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise %91,7 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte kontrol grubuna ait ölçümlerde de bu maddeye yönelik puan alan yanıt verme oranında artış tespit edilmiş ancak özellikle uygulamalar sonrası ölçümde deney grubuna benzer şekilde yüksek oranda bir artış gözlenmemiştir (birinci ölçüm %41,7 ikinci ölçüm %66,7 ve üçüncü ölçüm %75).

Yaratıcı drama etkinliklerinin yanı sıra uygulamalar kapsamında kullanılan şiir terapi tekniklerinin de grubun etkileşim ve dayanışma sürecine benzer katkılar sağladığı düşünülmektedir. Buck ve Kramer (1974) terapide şiir kullanımının grup sürecini kolaylaştırdığına, bu yöntemi kullanan grup üyeleri arasında toplu bir etki oluşturduğuna değinirken Golden (1994) grup şiirlerinin, terapi gruplarındaki bütünleşmenin artmasına katkı sağladığını tespit etmiştir(Buck & Kramer'den, Golden' dan aktaran Mazza, 2014, s. 91,92).

Araştırma süresince grup üyelerinin sosyal ilişkilerini güçlendirmek, diğerlerine karşı daha sevecen ve kabullenici olmalarına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerinden biri de Rico (2003) tarafından geliştirilmiş olan kümeleme tekniğinin kullanıldığı yaratıcı yazı etkinliği olmuştur(Mazza, 2014, s. 53,54).

Kümeleme tekniği uygulanırken danışanlar merkezi bir kelimeyi daire içine alarak bu kelimenin anlamı ile bağlantılı çağrışım yapan insanlar, anılar, yerler, duygular vb. ile ilgili dallar çizer. Bu egzersizin ardından bir şiir yazılması sağlanabilir(Mazza, 2014, s. 53,54). Teknik, grup üyelerinin birbirleri ve diğer insanlar ile sıcak, samimi ilişkiler

kurabilmelerine katkı sağlamak amacı ile *Sevgi* kelimesi kullanılarak uygulanmış ve buna bağlı olarak her üyenin bir mısra eklediği ortak (grup şiiri) şiir yazılmıştır. Şiir şu sözleri içermektedir:

*Bir ilkbahar yağmuruna doymuş gibi,
Bereketli ve mis kokulu olacak topraklarımız.
Doğan her yeni güneşle,
Yeniden doğacak umutlarımız.
Birlikte gülecek, birlikte can bulacak mutluluklarımız.
Her yeni sabaha nefretle uyanacak düş kırıklıklarımız.
Haydi birlikte paylaşalım heyecanlarımızı,
Bizim olsun yarınlarımız.
Bizler ki çoğu kez, sevgiye muhtaç çocuklarız.
Yaz yağmuru gibi kısa sürsün gözyaşlarımız,
Çünkü her şey gülüyor biz güldüğümüzde.
Sevmek bir dokunuş bir his,
Dört mevsim açan yüreğimizde,
Sen yüreğimdesin ve sevgi yüreğimizde..
Çoğalsın sevgimiz tut ellerimden,
Biz çok güzeliz hep birlikteyken.*

Şiir, duyguları evrenselleştirme gücüne sahiptir(Mazza, 2014, s. 140). Bireyin yaşamındaki donuk, karanlık ve sisli şeylere taze, yeni bir bakış açısı kazandırabilir. Bu nedenle şiirin değeri sadece onun estetik bileşenlerinde değil, diğer yollarla çözilemeyen kriz durumlarını çözebilme yeteneğinde de yatar. Karmaşık durumlara açıklık getirmek adına şiir, bireye kendini ve ilişkileri anlamak konusunda da yardımcı olur(Perske, 2003, s. 135,136).

Grup üyelerinin sosyal ilişkilerini daha gerçekçi ve sevecen bir bakış açısıyla değerlendirmelerine katkı sağladığı düşünülen etkinliklerden biri de, tüm oturumların sonunda gerçekleştirilmiş olan müzik terapi etkinliğidir. Uygulama sonunda katılımcıların, grup üyesi arkadaşları ile daha sıcak, sevecen ve güvende hissettiklerini ifade etmiş oldukları bu etkinlikte, onlara Türk bilgini Farabi (870-950)' nin *Musikûl Kebir* adlı eserinde insana *lezzet ve ferahlık* verdiği belirtilen neva makamı eser dinletilmiş ve eş zamanlı olarak liderin yazmış olduğu *Sevgi* şiiri seslendirilmiştir. Şiir sözlerinin, grup üyelerinin öncelikle kendilerini ardından tüm sosyal çevreleri ile olan ilişkilerini sevgiyle yapılandırmalarını desteklemeye yönelik olmasına özen gösterilmiştir. Sevgi adlı şiire aşağıda yer verilmiştir:

Bir mucizedir sevgi,

*Yalnızlıkları kalabalıklara,
Korkuları güvene,
Öfkeleri şefkate dönüştüren.
Tam vazgeçmişken her şeyden,
Anlamsızlıklar içinde kaybolmuşken tam da,
İlham veren, yol gösteren,
Her şeye can veren, hayat verendir.
Bir mucizedir sevgi..
Haydi, bu mucizeyi kucakla,
Yüreğini aç ve sarıl ona,
Ancak ilk önce kendini sev daima,
Sen kendini sevmeden neyi sevebilirsin ki başka?
O koca mucizeyi akıt varlığına,
Işıl ısl gözlerine,
Deli dolu kalbine,
Sınırsız aklına ve sonsuz ruhuna.
Ve bırak, dokunduğun her şeye bulaşsın sonra.
Nasıl da büyüdüğünü izle aşkla, gururla...*

Çoban (2005)' a göre değersizlik duyguları içindeki insan adeta kendi özelliklerini unutur ve gitgide kendilik kavramını kaybetmeye başlar. Müzik, bireyin kendine dair farkındalığını artıran bir sanat dalıdır. Bu noktada müzikle tedaviyi gerçekleştirecek olan kişinin danışanı destekleyici, teşvik edici, yeri geldiğinde öven bir tavır içerisinde olması önemlidir. Ayrıca müzikle tedaviyi gerçekleştirecek olan kişi gruptaki bireylerle paylaşımaya yönelik etkinliklere de yer vermelidir(Çoban, 2005, s. 167,168). Uygulamalar kapsamında gerçekleştirilen müzik terapi etkinliklerinde de bu hususlara dikkat edilmiş ve şiir sözlerinin grup üyelerine bu duygusal ve düşünsel desteği sağlamasına, tüm grup üyelerinin sürece dahil olabilmesi için gerekli tedbirlerin alınmasına özen gösterilmiştir.

Rogers (2013)' a göre danışan kendi deneyimlerini kabullenme yönüne doğru ilerlediğinde, başkalarının deneyimlerini de kabullenme yönüne doğru ilerlemeye başlar. Böylelikle hem kendi deneyimlerini hem de başkalarının deneyimlerini takdir eder ve bunlara değer verir(Rogers,2013, s. 257). Rogers, Maslow'un kendini gerçekleştiren insanlarından bir alıntı ile bu durumu şöyle açıklar:

Kişi, suyun ıslak, kayaların sert olmasından yakınmaz... Nasıl ki bir çocuk durumu tartışmadan ya da başka türlü olmasını talep etmeden neyin ne olduğunu görür, gözlemler ve dünyaya kocaman, tenkit etmeden, masum gözlerle bakarsa, kendini gerçekleştiren kişi de hem kendi içindeki hem de başkalarındaki insan doğasına öyle bakar(Maslow'dan aktaran Rogers, 2013, s. 257,258).

Birey böylesi bir bakış açısı elde ettiğinde, hayatında olan olumsuz durumlardan şikâyet etmek yerine bu durumları yaşamın bir parçası olarak görür ve onların üstesinden gelmek için gerçekçi bakış açıları geliştirir. Bu, olumlu ve olumsuz yanlarıyla hayatı kabul etmek anlamına gelir. Bu kabulleniş gerek kendi duygularına gerekse başkalarının duygularına ve yaşam deneyimlerine dairdir.

Araştırmalar, bireyin benlik saygısı düzeyi ile belirli bir arkadaş grubuna sahip olması, sosyal uyumu, sosyal davranışı, sosyal kaygısı, sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır(Çankaya, 2007; Eriş & İkiz, 2013, s. 189; Erözkan, 2011, s. 339; Gizir & Baran, 2003, s. 118,129,130; Işıkol & Özge, 2013, s. 138; Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 138; Sübaşı, 2007, s. 3). Birey için önemli bulduğu sosyal çevresi tarafından onaylanmak da benlik saygısı gelişiminde de etkin bir rol oynamaktadır(Doğru & Peker, 2004, s. 318). Bununla birlikte benlik saygısı düzeyi arttıkça utangaçlığı azalırken (Hamarta & Demirbaş, 2009, s. 239; Şahin & Gizir, 2014, s. 75,82), insanlara olan güveni de artabilmektedir(Korkmaz, 1996, s. 80). Benlik saygısı yüksek bireyler, başka insanlarla birlikte olma ve iletişim kurma gibi yaşantılara da daha kolay yönelebilmektedirler(Karahan, Sardoğan, Şar, Ersanlı, Kaya & Kumcağız, 2004, s. 35).

Bireyin sosyal ilişkileri içinde tanımladığı yeri, onun sosyal özsaygısı hakkında bilgi verir niteliktedir. Bu araştırmada da katılımcıların genel benlik saygısı ile yakından ilişkili olan sosyal benlik saygısı düzeylerinin, kendileri ve çevreleri ile ilgili olumlu bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olunarak yükseltilebileceği düşünülmüştür. Araştırma kapsamında uygulamalara dâhil olmuş olan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar, eğitim süreci boyunca oluşturdukları ürünler ve değerlendirmeler incelendiğinde, müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları içeren eğitim sürecinin, grup üyelerinin kendilerini ve sosyal çevreleri ile olan ilişkilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmeleri ve tanımlamalarında, böylelikle sosyal benlik saygısı düzeylerinin artmasında olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Akademik Öz Saygı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Akademik öz saygı alt ölçeği 3 maddeden oluşmaktadır. 3 madde üzerinden kontrol ve deney grubunun frekans ve yüzdeleri üç ayrı ölçüm için hesaplanmış ve tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18

Akademik Öz Saygı Boyutu İçin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Doğru Cevapların Ölçümlere Göre Dağılımı

Ölçümler	Kontrol Grubu			Deney Grubu			
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	
Madde							
Bir grubun önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir.	f	7	8	5	6	10	11
	%	58,3	66,7	41,7	50,0	83,3	91,7
Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum.	f	6	8	9	6	10	10
	%	50,0	66,7	75,0	50,0	83,3	83,3
Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.	f	6	9	10	6	11	11
	%	50,0	75,0	83,3	50,0	91,7	91,7

Tablo 18 incelendiğinde birinci ölçüme ait doğru cevap yüzdelerinin kontrol ve deney grubuna göre çok fazla değişmediği görülmektedir. Diğer yandan ikinci ve üçüncü uygulamalarda deney grubundaki doğru cevap yüzdesinin kontrol grubuna göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülebilir. Örneğin, *Bir grubun önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir* maddesine verilen cevaplar incelendiğinde kontrol grubu için 2. ölçümde doğru oranı %66,7 iken 3. ölçüm için %41,7’ye düşmektedir. Oysa deney grubunda aynı madde için 2. ölçümde doğru oranı %83,3 iken 3. ölçümde %91,7’ye çıkmaktadır.

Ailede başlayan benlik imgesinin gelişim süreci, çocuğun okula başlamasıyla hız kazanır. Pek çok araştırma, bireylerin özsaygı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır(Pişkin, 2014, s. 99,105).

Nixon (1995)’ a göre bireyin akademik alanlarda performansına dair kendisini nasıl algıladığı olarak tanımlanan akademik benlik saygısı Smith ve arkadaşlarına (1998) göre de bireyin akademik performansı ve yeteneği hakkındaki duygusudur(Nixon’dan, Smith’ten aktaran Cevher & Buluş, 2006, s. 29). Birey, zihinsel gelişimiyle birlikte akademik alanlara ilişkin becerilerinin de farkına varmaya başlar. Okul, bu farkındalık için uygun ortamlar sağlarken akademik anlamda kendisine dair kapasitesini daha yakından tanımasına da fırsat verir(Pişkin, 2014, s. 99).

Özsaygı düzeyi yüksek olan bireyler okul yaşamları ve sosyal ilişkilerinde daha girişimci, daha güvenli ve daha ataklardır. Yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazken yeni şeyler öğrenmeye de daha meraklılardır. Benlik saygısı düşük bireyler ise bunun aksine kendilerinden istenenleri başaramayacakları duygusunu daha sık yaşarlar ve kendilerine daha az güven duyarlar. Başaramayacakları duygusu, bu başarısızlık sonucu oluşacak mahcubiyeti düşündürdüğünden, risk almaktan kaçınarak girişimden uzaklaşırlar(Pişkin, 2014, s. 102).

Bu durum düşük benlik saygısına sahip insanların kendilerine karşı olan duygularının *şarta bağlı oluşu* ile ilişkilendirilebilir. Çünkü düşük benlik saygısına sahip bireyler eğer başarılı olurlarsa kendilerini iyi hissederler. Bu da başarısızlığı kişisel olarak algılamalarına neden olur. Ancak yüksek benlik saygısına sahip insanlar için bu pek de geçerli görünmez. Başarısızlık karşısında hayal kırıklığına uğramış hissetseler de bunu kişisel olarak algılamaz, yaşamlarının diğer alanlarına genellemezler(Brown & Marshall, 2002, s. 13). Yüksek benlik saygısına sahip bireyler daha olumlu öz-değerlendirmelere sahip olduğundan olumsuz geri-bildirimle daha iyi başa çıkabilmektedirler. Buna yönelik olarak başarısız olduklarında yüksek öz-değer duygularını arttırmak, korumak ve devam ettirmek için çeşitli değişkenleri devreye sokarlar(Brown & Marshall, 2002, s. 15).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda deney grubuna dâhil olan katılımcıların CBSÖ'nün *Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor* maddesine puan alan *hayır* yanıtı vermiş olmalarının akademik benlik saygısı düzeyleri ile olan ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Öyle ki cesaretini yitirmemek, başarısızlığı kişiselleştirmemek yüksek akademik özsaygının belirtileri olarak karşımız çıkmaktadır. Buna yönelik olarak katılımcıların uygulamalar öncesinde bu maddeye puan alan yanıt verme oranı %50 iken, uygulamalar sonrasında bu oran %91,7'ye yükselmiş ve izleme ölçümünde de %91,7 olarak kaldığı tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait ölçümlerde de artış olmasına rağmen (birinci ölçüm %50 ikinci ölçüm %75 ve üçüncü ölçüm % 83,3) bu oranın deney grubundan daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Harter'a göre birey için kişisel önemi olan hayatın alanlarındaki yetenek ve beceriler benlik saygısı imajını besleme konusunda önemli rol oynar. Diğerlerinden, özellikle önemli kişilerden alınan onaylar kişinin benlik saygısı imajını geliştirir. İstenilen ölçüde beceri edinmek ve zamanla yeterli sosyal destek almak genellikle benlik saygısı düzeyini makul ve sağlıklı bir noktaya getirebilir(Mruk, 2006, s. 141). Harter, benlik saygısını

geliştirme alanında iki temel yaklaşım olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan ilki birey olarak benlik saygısını arttırmaktır. Bu noktada amaç kişilerin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşım özellikle eğitimciler arasında yaygındır. Diğeri ise becerileri arttırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, kişilere hayatlarında ihtiyaç duydukları becerileri edinmesinde yardımcı olur(Mruk, 2006, s. 142).

Bu bilgiler göz önünde bulundurularak araştırma kapsamında öğrencilerin genel özsaygı düzeylerinin arttırılması hedeflenirken, bireysel yeteneklerini keşfetmeleri de amaçlanmıştır. Gerçek bir benlik algısına ulaşarak, gerçek-ulaşılabilir hedefler belirlemelerinin dolaylı olarak akademik özsaygı düzeylerini arttıracağı öngörüsü ile yapılandırılan çalışmalarda öğrenciler en çok *şiir yazabilmiş olmanın hazzına* değinmişlerdir. Şiir, iç dünyalarını tanımaları ve dışa vurmalarında güçlü bir aracı olurken, başarma duygusu yaşamalarını da sağlayabilmiştir. Öyle ki, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden almış oldukları puanlar incelendiğinde, en yüksek artışın, akademik özsaygı düzeyleri üzerinde olması da bu düşüneyi destekler niteliktedir. Ayrıca buna yönelik olarak grup üyelerinden K8 ve diğerleri, şiir yazmaya başlamanın kendilerinde yarattığı özgüven ve mutluluğu şu sözlerle açıklamışlardır:

‘...Şiir yazmaya başladım. Bu benim için çok şaşırtıcı. Hiç şiir yazamadığımı sanıyor ve yeteneğim yok diye üzülüüyordum. Ama onu da yazabileceğime inanıyorum. İyi ki buraya gelmiş ve hayatım, geleceğim için kocaman bir adım atmışım...’ (K8)

‘...Bu hafta çok rahatladım. Yetenekli olduğumu gördüm. Bu hafta kendimizi göstermeye başladık.’ (K4)

‘Bu hafta da çok güzeldi. Şiir yazmama çok sevindim. (Yurda) Gidince tekrar deneyeceğim.’ (K2)

Şiiri hem profesyonel hem de şahsi hayatında kritik kriz durumlarında kullanılacak iyileştirici bir araç olarak gören Perske (2003) bir meslektaşının sıkıntılı anlarında ‘bir yerlerde bana yardımcı olacak bir şiir olmalı’ sözünü hatırlatır(Perske, 2003, s. 135,136). Benzer şekilde grup üyelerinden K4 de grup çalışması dışında da yazmak için sahip olduğu isteği ve şiir ile arasında oluşan bu işbirliğini *‘bugün de şiir beni çağırıyor...(K4)’* sözleri ile açıklamıştır. Perske, şiirin vefalı bir dost olabileceğini düşünür(Perske, 2003, s. 135). Olson-McBride ve Page (2012)’ e göre kendini açığa vurma süreci grup çalışmaları içinde başlarken, grup çevresinin dışında da devam etmek potansiyeline sahiptir. Olson-McBride ve Page, bir şiir terapi grup üyesinin, grup çalışmaları dışında da yapıyor olduğu yazı denemelerini ise onun şu sözleri ile aktarır:

'Uzun zaman önce yazıyordum... dün gece yeniden yazmaya başlayacağımı düşündüm, çünkü böylece tüm endişeleri kafamdan atabilirdim. Bunun için yalnızca bir yazı yazdım... Sadece dışarı çıkıyordu. Aklımda bir sürü şey vardı(Olson-McBride & Page, 2012, s. 135).

Bu nitelikleri ile değerlendirildiğinde bireyin kendi duygularını anlayabilmesi, gerçek benliğini kavrayabilmesi için tehdit edici olmayan bir araç niteliği taşıdığından şiirin, kendini ve karmaşık duygularını anlama probleminin çözümünde etkili bir yardımcı olabileceği söylenebilir(Mazza, 2014, s. 106).

Problem çözme becerisini elde etmiş olmak, bireyin başarı şansını yükseltmesi, karşılaştığı yeni problemleri nasıl daha iyi çözebileceğini fark edebilmesini sağlaması gibi olumlu etkenleri de beraberinde getirir. Bu da bir döngünün başlangıç noktası olur. Çünkü bu şekilde elde edeceği başarı hissini de bireyin benlik saygısı düzeyini arttıracığı düşünülebilir. Öyle ki literatür, başarının belirli türlerinin benlik saygısının kaynağını oluşturduğunu ortaya koymaktadır(Mruk, 2006, s. 101,102). Şiir yazmanın da bu problem çözme sürecine katkısı, bireye sağladığı özsaygıyı açıklamakta yol gösterici olabilir.

Bu yüzden öğretmenler, grup liderleri, bireylerin geleneksel psikoterapi yaklaşımlarından daha tanıdık ve daha güvenli hissedebilecekleri şiir aracılığı ile terapötik deneyimlerini üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir ve oturumların ötesine uzanan süreçler için bir araç yaratabilir(Mazza, 2014, s. 106; Olson-McBride & Page, 2012, s. 125,126).

Bireylerin terapötik deneyimlerini artırmada müzik de en az şiir kadar tanıdık bir aracı ve yardımcıdır. Ayrıca müziğin iyileştirici etkisi dolaylı olarak bireyin akademik becerilerinin artmasına da katkı sağlayabilir. Çoban (2005), bireyin hafızasının, hafıza hücrelerinin yeterince uyarı almaması sonucu zayıflayabildiğinden bahsetmiştir. Aynı şekilde dikkat ve konsantrasyonun da, ilgili beyin alanlarının yeterince çalıştırılmaması sonucunda zayıflayacağını belirtmiştir. Müzikle tedavi esnasında beyne olumlu uyarılar gönderme prensibinden oldukça yararlanılmaktadır. Bu uyarılar beyindeki faaliyetleri artırırken değinilen zihinsel alanların da uyarılmasını sağlar(Çoban, 2005, s. 166). Bu yanı ile doğru müzikal desteğin, bireyin dikkat ve konsantrasyonunun artmasında olumlu etki sağlayacağı, böylelikle zihinsel ve ruhsal olarak daha dingin ve öğrenmeye açık olmasına yardımcı olacağı düşünülebilir.

Bu bilgiler göz önünde bulundurularak uygulamalar kapsamında şiir ve müziğin bir arada kullanıldığı müzik terapi etkinliklerinden birinde de grup üyelerine, Türk bilgini Farabi

(870-950)' nin musikinin astronomi ile olan ilişkisini açıklamaya çalıştığı *Musikû'l Kebir* adlı eserinde insana *hareket kabiliyeti ve güven hissi* verdiği belirtilen Isfahan makamında eser dinletilmiş ve eş zamanlı olarak '*Kader*' adlı şiir seslendirilmiştir. Lider tarafından yazılmış olan şiirin sözlerinin grup üyelerinin geleceğe dair kişisel istek, yetenek ve hayalleri doğrultusunda gerçekçi hedefler belirlemelerini destekleyici olmasına, onlara cesaret verici ve umut içerici olmasına özen gösterilmiştir. *Kader* adlı şiir aşağıda yer almaktadır:

*Bir kader var doğduğum kader üstünde,
Benim yazacağım, benim yaşayacağım.
Kolay olmasa da bilinmeze yürümek,
Sabırla yepyeni bir hayat yaratacağım.*

*Bana dünyada cenneti yaşatan,
Korkarak da olsa adım adım gittiğim bir gelecek,
Mutluluk ve keşifle dolu bir kader...
Bir kaderim var benim, yazılmayı bekleyen,
Hayallerimin gerçek olduğu,
Muhteşem bir kader...
Kaderimin üstünde bir kader...*

Daha önce de aktarıldığı gibi, grup üyeleri bu müzik terapi uygulamasının ardından gerçekleştirilen değerlendirmede de benzer ifadeler kullanmış ve tamamı kendini çok iyi hissettiğini dile getirmiştir.

Fischer (1986)' a göre benlik saygısı problemlerinin belirlenmesinde iyi bir inceleme süreci, kişinin bireysel yeteneklerini anlamaktan geçer(Fischer'dan aktaran Mruk, 2006, s. 133). Pope vd. (1988) de benlik saygısını geliştirmek için bireye yeni, yaşına göre uyumlu yetenekleri öğretmenin, onun yaşamındaki istek ve sorunlarını ele almasına yardımcı olacağını, böylelikle benliğin olumlu yönde gelişmesinin sağlanacağını öne sürer(Mruk, 2006, s. 134).

Uygulamalar kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin de müzik ve şiir terapi uygulamalarında olduğu gibi, grup üyelerinin farklı ve değerli hissetmelerini sağlayabilecek bireysel yeteneklerini geliştirmelerine ve böylelikle benliklerinin zayıf yanlarını güçlendirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Öyle ki, şiir yazma etkinliklerinin yanı sıra yaratıcı drama etkinliklerine de büyük bir istek ve neşayle dahil olduğunu sık sık dile getiren ve doğaçlamalarda kendisini ifade

edebilmeye dair başarılı performanslar sergileyen K3, sürecin kendisinde oluşturduğu cesareti, geleceğe dair mesleki hayalinden bahsederken şu sözlerle ortaya koymuştur:

'Hocam öyle keyif alıyorum ki dramada, tam benim işim... Çok iyi bir tiyatro oyuncusu olacağım...' (K3)

Lawrence (2006)' a göre bir eylem ya da davranış kişi için önemliyse, bunun sonucunda kişi benlik saygısını yükseltme şansı yakalar(Lawrence, 2006, s. 6). Bu anlamda herhangi bir oyunculuk eğitimi almaksızın kolaylıkla katıldıkları ve başarılı olduklarını hissedebildikleri yaratıcı drama etkinliklerinin grup üyelerine kendilerini geliştirme ve benlik saygısı düzeylerini artırma imkânı sağladığı düşünülebilir.

Çünkü her drama etkinliği bireylere yeni yaşantılar ve yeni görüşler sağlar. Bu etkinlikler süresince önceden kazanılmış kavramların irdelenmesi ve bu kavramlara yeni anlamlar yüklenmesi söz konusudur. Böylelikle bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak tanınır(San, 2006a, s. 57; Üstündağ, 2006, s. 245).

Bunlara ek olarak uygulamalar kapsamında öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmeleri amacıyla çocukluk yıllarında yapmaktan hoşlandıkları aktiviteleri ve hayalini kurdukları meslekleri hatırlamaları hedeflenmiş, buna yönelik olarak çocukluk resimlerini yapıp, resmin etrafına o zamanlarda yapmaktan hoşlandıkları aktiviteleri yazmaları istenmiştir. Yazılanlar tüm grupla paylaşılmıştır. Bu etkinlikte ortaya çıkan ve grupla paylaşılanlardan biri de küçük yaşta ailesi ile birlikte Güney Doğu Anadolu'dan Ankara'ya göç eden ve Türkçe bilmediğinden uzun süre akademik ve sosyal sorunlar yaşadığını ifade eden K9'un el sanatları ile tanışma sürecidir:

'Dil bilmediğim için Ankara'ya geldiğimde hep kendi başıma oynuyor, çamurlara şekil veriyordum. El sanatlarına ilgim orada başladı.' (K9)

'Resim yapmayı çok seviyordum... Bir gün resim öğretmenim kullandığım renklerin bir terör örgütünün renkleri olduğunu söyleyerek beni ağır şekilde eleştirdi. Oysa aklımın ucundan bile geçmemişti. Bir daha hiç resim yapmak istemedim. Ama en kısa süre içinde yeniden başlayacağım..' (K9)

Akademik benlik saygısının gelişiminde, bireyin elde etmiş olduğu bir neticeyi nasıl değerlendiriyor olduğu önemlidir. Bu değerlendirme, onun beklentileri ile ilişkilidir. Bir dersten B alan iki öğrenci düşünüldüğünde, bu not A alma arzusunda olan öğrenci için başarısızlığı temsil ederken, C alma beklentisi içinde olan öğrenci için ise başarıyı temsil eder. Bu analiz bazı alanlarda bireyin performansı hakkında kendisini iyi hissetmesinin iki yolu olduğunu gösterir. Ya başarı seviyesini yükseltir ya da beklenti seviyesini düşürür(Brown & Marshall, 2002, s. 24).

Benlik algısı gerçekçi olan bireyler risk alma konusunda daha istekli davranıp akla yatkın, mücadele gerektiren yüksek düzeyli amaçları tercih ederken düşük özsaygıya sahip bireyler ise başarısızlık korkusunun oluşturabileceği sonuçları düşünerek risk almaktan kaçınmaktadır. Eğer buna mecbur kalırlarsa da akılcı olmayacak bir biçimde risk üstlenebilmekte ve ulaşılması güç hedefler seçme eğiliminde olmaktadır. Bu bireyler yaşıyor oldukları temel güvensizlik duygusu nedeni ile diğer insanlarla ilişkilerinde de benzer sorunlar yaşamakta, risk almaktan kaçınarak ilişki kurmamayı tercih etmekte ya da çatışmalı ilişkiler sürdürmektedirler(Bayat, 2003, s. 10).

Bireyin gerçekçi bir benlik algısına ulaşmasının, yapabilecekleri ve yapamayacakları hakkında da gerçekçi bir değerlendirme mekanizması oluşturabilmesini sağladığı görülmektedir. Böylelikle birey üstesinden gelemeyeceği büyük hedeflerden vazgeçerken yetersizlik duygusunun düşürdüğü benlik saygısı düzeyini de artırmaya başlar. Buna yönelik olarak araştırma kapsamında uygulamalara dâhil olan öğrenciler, gerçekçi bir benlik algısına sahip oldukça, gerçekçi hedefler belirleyebiliyor olmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. K9 kendisini ve sosyal ilişkilerini yıpratan *dünyayı değiştirmek* gibi bir hedeften vazgeçişini şu sözlerle açıklamıştır:

‘...Önce duyguları sonra kendimi anlamaya başladım. İlk anlarda içimde küçücük, yalnız, karanlıkta kalmış bir ben vardım. Sanki hep başkaları için yaşıyordum. Taşınma, kültürel, siyasi sorunlarla boğuşup sıkışıp kalıyordum. Bu süreçte(eğitim etkinlikleri süreci) kendime, özüme bak, kendini dinle dedim. Şimdi artık tek kendimi, içimdeki özü dinliyorum. Bu hayat benim, ben inandığım gibi yaşıyorum, gerisi gelir diyorum. Bıraktım dünyayla uğraşmayı, kendimi düzeltiyorum. Artık hayatımı, yaptıklarımın nedenlerini tanıyorum, anlamlandırıyorum. Korkularımın nedenlerini biliyorum... Artık bundan sonraki hayatım daha kararlı ve doğru insanlarla olacak...’

K10 ve K5 ise etkinlikler süresince kendilerine dair yaşamış oldukları farkındalıkları ve böylece hissediyor oldukları özgüveni ise şu sözlerle açıklamışlardır:

‘...Ben hep başkalarının mutluluğu için kendimi geri plana atıyordum. Değerli olduğumu fark ettim. Hayatta önce ben, daha sonra başkalarının geldiğini. Sonra yapamayacağım, başaramayacağım hiçbir şey olmadığını, eğer gücümün farkında olursam her şeyin üstesinden gelebileceğimi... İnsanlara karşı önyargılı olmamayı, onlara gerektiğinde güvenebilmeyi, elimdekilerin, sahip oldukları değerini bilmem gerektiğini ve ilgi, ihtiyaçlarımı... Artık bu hayatta ben de varım.’ (K10)

‘...Yapmak istediklerimin, hayallerimin çok yapılabilir şeyler olduğunu somut bir şekilde gördüm. Ve hepsinin aslında hayatımda bir anlamı varmış, hepsi de yapılabilirmiş. Bunu net bir şekilde gördüm, hayal değilmiş aslında.’ (K5)

Bireyin yönelimleri yani yaşam içinde yer alış biçimleri ile ilişki içinde olan benlik algısının gerçekçi olduğu durumlarda birey, kendi yeterlilikleri ile uygun hedefler belirleme eğiliminde olur(Bayat, 2003, s. 7). Nixon (1995)' a göre yüksek benlik saygısına sahip bireyler, sorumluluk alabilir ve geleceğe daha güvenle bakar. Bu bireyler kendilerine gerçekçi, ulaşabilecekleri hedefler koyar ve bu hedeflere ulaşabilmek için çaba sarf ederler. Böylelikle çevresi ile uyumlu ilişkiler sürdürebilirken, yaşamlarındaki gerçeklerle yüzleşmekten de kaçınmazlar(Nixon'dan aktaran Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 140).

Buna paralel olarak kariyer planlamasında etkili (Kaya & Saçkes, 2004, s. 53,54) olabilen benlik saygısının yüksek oluşu, bireylerin kişisel istek, yetenek ve arzularını anlamakta ve buna yönelik mesleki hedefler belirlemekte daha cesur davranabilmelerini de beraberinde getirebilmektedir. Mesleki benlik saygısının, ilişkisi araştırmalarla ortaya koyulan iş tatmini ve yaşam mutluluğuna etkisi de (Yılmaz Tekirgöl, 2011, s. 107) kişi için değerli bulunduğu, yetenekleri ve yeterlilikleri ile örtüşen bir mesleğe sahip olmasının ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatür, bireylerin kişisel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir uğraşı sahibi olmalarının, yaşamlarını daha anlamlı kılmalarına katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Bu da yaşıyor oldukları anın daha değerli ve eğlenceli olarak algılanmasını beraberinde getirebilir. Öyle ki uygulamalara dâhil olan grup üyelerinin CBSÖ'nün *Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum* maddesine uygulamalar öncesi ve sonrasında vermiş oldukları puan alan yanıt (*Hayır*) oranları (birinci ölçüm %50 ikinci ölçüm %83 ve üçüncü ölçüm %83) kendi benliklerine bakış açıları değiştikçe okul içinde geçen zamanlarına dair hislerinin de değişebileceğini ortaya koyar nitelikte olmuştur. Bununla birlikte kontrol grubuna ait puan alan yanıt verme oranlarında da artış tespit edilmiş (birinci ölçüm %50 ikinci ölçüm %66,7 ve üçüncü ölçüm %75) ancak bu artışın deney grubundan düşük olduğu gözlenmiştir.

Bu açıdan bakıldığında gerçek dışı arzular ile düşük benlik saygısı arasındaki ilişki göz önünde olsa da, bireyde hiçbir istek olmadığında da başarı ortaya çıkmayabilir. Bireyin harekete geçilebilmesi için *uygun düzeyde* bir arzu olması gereklidir(Lawrence, 2006, s. 7).

Çeşitli teorisyenler kişinin inançlarının onun kabiliyetleri üzerinde ne denli etkili olduğunun üzerinde durmuştur. Bu inanç o kadar önemlidir ki, sergilenen performansın sonuçlarını direkt olarak etkiler. Böyle bir süreçte öğretmenin rolü de çok büyüktür. Öğretmenin cesaretlendirmesi çok önemlidir(Aadlandsvik, 2007, s. 674). Başarı için,

katılımcıların yazılarının ciddiye alınması, onlara itibar edilmesi ve kendileri üzerinde ters bir sosyal etki olmaması gereklidir(Baker & Mazza, 2004, s. 146). Benzer şekilde katılımcılar, uygulamalar süresince bu anlamda duymuş oldukları güvenin kendilerini ifade edebilmeleri üzerinde nasıl etkili olduğunu şu sözlerle açıklamışlardır:

‘En çok da gülmeyi özlemiştim hocam. Saniyelik kahkahaları değil, uzun vadeli mutlulukları, sahte gülüşleri değil, yüreğimin kıpırdayışını hissettirdiniz bana. Artık daha güler yüzlüyüm, daha umutluyum, daha az düşünüyorum, boğulmuyorum ve daha ılımlıyım. Kendimi kontrol edebiliyorum, kendimle başa çıkabiliyorum. Başarma umudum yeniden filizlendi. Siz bana ‘altı üstüne dönen dünyanın, altının aslında üstünden çok daha güzel olduğunu gösterdiniz.’ Kısacası siz benim için bir iyilik meleği oldunuz. Dilimden düşmeyen söz, yüzümden gitmeyen gülümseme, tozumu silktiren nefes oldunuz. İyi ki varsınız, iyi ki çıkmışsınız karşıma.’ (K3)

Her zaman insanlara karşı biraz soğuk ve mesafeli oldum. Bu çalışmalarda hiç tanımadığım insanların önünde en hassas duygularımı açtım ve bundan hiç çekinmedim. Bunun en büyük sebebi sizin her zaman sıcakkanlı ve anlayışlı olmanızdı. Bunu aşmamı, daha doğrusu hepimizin aşmasını sağladınız.(K12)

Grup üyelerinden K1 ise bu desteği akrostiş tekniği kullanarak bir şiirle ifade etmiştir:

*Elindeki sihirli değnekle
Sevgi doldurdu gönüllere
Rengarenk hayallerle
Aşkla baktırdı yarınlara.(K1)*

Uygulamalar süresince grup üyelerine sağlanmış olan bu sevgi, ilgi ve desteğin, hoşgörünün kendilerini ifade etme ve dışa vurma becerilerinin gelişimine olan katkısı CBSÖ’nün *Bir grubun önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir* maddesine vermiş oldukları puan alan yanıt oranlarıyla da desteklenmiştir. Deney grubuna dâhil olan katılımcıların uygulamalar öncesinde bu maddenin puan alan yanıtını (*Hayır*) verme oranı %50 iken, uygulamalar sonrasında bu oran %83,3’e yükselmiş, izleme ölçümünde de %91,7 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte böylesi yüksek bir artış, kontrol grubuna ait ölçümlerde ortaya çıkmamıştır (birinci ölçüm %58,3 ikinci ölçüm %66,7 ve üçüncü ölçüm %41,7).

Rogers (2012)’ a göre Einstein, iyi bir fizikçinin kendisi gibi düşünmeyeceğini aklına bile getirmemiş, yeterli akademik hazırlığı olmamasına rağmen geri adım atmak yerine kendi bildiği biçimde düşünmeyi seçmiş ve kendisi olmuştur. Bu yalnızca dahiler için geçerli değildir. Rogers, bireyin olanca derinliği ve içtenliği ile kendisi olmasının ona kazandırdıklarına değinirken, danışanlarının da içlerindeki süreçlere duydukları güven arttıkça, eşsiz tarzlarında kendilerini ifade ettikçe, kendi düzlemlerinde yaratıcı ve önemli

kişilere dönüştüklerine tanıklık ettiğinden bahsetmiştir(Rogers, 2013, s. 258,259). Uygulamalara dâhil olan grup üyeleri de Rogers'ın aktarmış olduğu dönüşüm deneyimine benzer olan kendilerinde fark ettikleri bu değişimi şu sözlerle açıklamışlardır:

'...burası bana hayata farklı açılardan bakmamı öğütleyen, kızdığımda, küstüğümde, yorgunluklarımda beni sakinleştiren bir neşe oldu. Bu şehre adapte olmamı, insanlar tanımamı ve dahası duygularımızın, hayallerimizin bizim için ne kadar önemli olduğunu gösterdi. Karşımıza çıkan her türlü zorluğa, engele rağmen tutunabileceğim güzelliklere, emek verebileceğim hayallerime bağlandım..' (K1)

'Bakış açımın değiştiğini düşünüyorum. Okuldaki, hayatımdaki bakış açımın değiştiğini.' (K1)

'Haftanın yorgunluğu burada çıkıyor. Bir ihtiyaç gibi bir şey oldu benim için. Keşke bitmese diyorum.' (K11)

Akademik benlik saygısı bireyin akademik çalışmalardaki yetenek ve yeterliliğine ilişkin sahip olduğu algı olarak tanımlanabilir. Akademik benlik saygısının gelişimi, çocuğun yakın çevresini oluşturan ebeveyn ve öğretmenlerin ona yaklaşımlarından etkilenir (Cevher & Buluş, 2006, s. 29) ve okul performansının iyi bir belirleyicisidir(Rosenberg vd.'den aktaran Cevher & Buluş, 2006, s. 29). Bireylerin iyilik hallerinden söz edebilmek için onların akademik ve kişilerarası ilişkilerinde başarılı olup olmadıklarına değinmek oldukça önemlidir(Erözkan, 2009, s. 343).

Araştırmalar, bireyin akademik başarısı ile benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır(Çankaya, 2007, s. 49; Eriş & İkiz, 2013, s. 186,189; Seçer, İlbay, Ay & Çiftçi, 2012, s. 68). Bununla birlikte bireyin atılganlığı (Üstüner Top & Kaya, 2009, s. 194,198,201) ve farklı yetenek türleri ile de ilişki içinde olan benlik saygısı (Sarıçam vd. 2013, s. 535,536), bireyin akademik erteleme eğiliminin ve akademik başarı düzeyinin de yordayıcısıdır(Aydoğan & Özbay, 2012, s. 1; Balkıs & Duru, 2010, s. 159,165; Balkıs & Duru, 2012, s. 1087; Kandemir, 2012, s. 85,87). Ayrıca bireyin öğrenim düzeyi arttıkça, benlik saygısı düzeyinin de arttığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur(Korkmaz, 1996, s. 86). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bireyin akademik alanlardaki performansına dair kendini nasıl algıladığı olarak tanımlanabilecek olan akademik benlik saygısını geliştirmenin bir yolu olarak genel benlik saygısı düzeyini artırmanın faydalı olabileceği ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen çok sayıda etkinlik, grup üyelerinin gerçekçi bir benlik algısı geliştirmelerine, bireysel yeteneklerini, ilgi alanlarını keşfetmelerine, böylelikle özsaygı düzeylerinin artmasına katkı sağlamayı

amaçlamıştır. Bu şekilde bir özsaygı gelişimine paralel olarak, onların akademik özsaygı düzeylerinde de artış oluşacağı düşünülmüştür.

Uygulamalara dahil olmuş olan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar, eğitim süreci boyunca oluşturdukları ürünler ile sözel değerlendirmeleri incelendiğinde, müzikle terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları içeren eğitim sürecinin, akademik öz saygı düzeylerinin artmasında olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.



Ebeveynlerle İlgili Öz Saygı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Ebeveynlerle ilgili öz saygı alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. 6 madde üzerinden kontrol ve deney grubunun frekans ve yüzdeleri üç ayrı ölçüm için hesaplanmış ve tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19

Ebeveynlerle İlgili Öz Saygı Boyutu İçin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Doğru Cevapların Ölçümlere Göre Dağılımı

Ölçümler	Kontrol Grubu			Deney Grubu		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.
Madde						
Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.	f 8	8	11	5	12	9
	% 66,7	66,7	91,7	41,7	100,0	75,0
Aile bireylerim duygularımı genellikle dikkate alıyor.	f 8	9	7	8	11	11
	% 66,7	75,0	58,3	66,7	91,7	91,7
Ailemin benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede).	f 4	4	4	4	9	8
	% 33,3	33,3	33,3	33,3	75,0	66,7
Pek çok kere evden ayrılmayı, başımı alıp gitmeyi istemişimdir.	f 8	9	8	8	10	11
	% 66,7	75,0	66,7	66,7	83,3	91,7
Ailem beni anlıyor.	f 9	9	9	7	9	9
	% 75,0	75,0	75,0	58,3	75,0	75,0
Ailemin çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum.	f 8	10	7	8	9	10
	% 66,7	83,3	58,3	66,7	75,0	83,3

Tablo 19 incelendiğinde birinci ölçüme ait doğru cevap yüzdelерinin kontrol ve deney grubuna göre çok fazla değişmediği görülmektedir. Hatta 6 maddenin 4’ünde doğru cevap yüzdesi aynı kalmıştır. Diğer yandan ikinci ve üçüncü uygulamalarda deney grubundaki doğru cevap yüzdesinin kontrol grubuna göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülebilir. Maddeler düzeyinde incelemeler yapıldığında gerek kontrol grubunda gerekse deney grubunda yapılan uygulamalarda en düşük doğru yüzdesine sahip olan madde *Ailemin benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede)* maddesidir.

Bireyin geliştirmiş olduğu benlik kavramı hem kalıtım hem de çevrenin eseridir. Çocuğun kişiliği, doğduğu günden başlayarak önce ailesi, sonra okul ve yaşadığı çevrede bulunan insanlar tarafından şekillenir. Kişiliğin temelleri ilk 5-6 yıl içinde aile ile atıldığından, kişilik gelişiminde birinci derecedeki sorumluluk anne-babaya aittir. Bu nedenle aile içinde anne ve babanın çocuğa karşı olan tutumu onun kişiliğini biçimlendirmede önemli bir rol oynar(Kaya, 1997, s. 193,196). Kendisine dair sahip olduğu benlik kavramını öncelikle ailesinden öğrenen bireyin bu öğrenme süreci bebeklik çağından itibaren başlar. Çocuk için ailede ilk model anne ve babasıdır. Öncelikle anne- baba, ilerleyen zamanlarda öğretmen

ve arkadaşlar gibi kişilerin kendisine ait yakıştırmalarını kişiliğine dâhil eder ve giderek kendisini onların gördüğü gibi görmeye başlar. Eğer bu süreçte kendisine dair olumlu sıfatlar yakıştırılıyorsa olumlu bir benlik kavramı geliştirirken, olumsuz sıfatlarla hitap ediliyorsa olumsuz bir benlik kavramı geliştirir. Bu durumda olumsuz benlik kavramı, kendine güvensizliği de beraberinde getirir ve bireyin kendisine dair memnuniyeti azalırken, benlik saygısı düzeyi de buna paralel olarak azalır. Bireyin benlik saygısının yüksek olması için, içinde bulunduğu ailede kişiler arası ilişkilerin güven verici, saygı, sevgi, hoşgörü ve esnek bir yaklaşımda olması gerekir(Kaya, 1997, s. 196).

Bu noktada çocuğun gelişen kişiliği ve benliği üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan anne-baba tutumlarına değinmek gerekir. Eğer anne-baba tutumu otoriter ise, çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesine izin vermeyecektir. Eğer anne-baba tutumu ilgisiz ise bu kez de çocuk boşlukta kalacaktır. İyi anne-baba tutumu ne tam anlamıyla serbest, ilgisiz ne de otoriter olmaktır. Çocuk üzerinde en olumlu etkiyi sağlayacak olan, demokratik anne-baba tutumudur. Anne-babanın gösterdiği tutarlı, dengeli sevgi, ilgi beraberinde özgüven ve benlik saygısını da getirecektir. Söylenebilir ki anne-babalar çocukların hayatlarındaki tutumları, değerleri, benlik kavramları için birinci derece referans kaynağıdır(Kaya, 1997, s. 201,202).

Epstein (1980) yüksek benlik saygısına sahip bireylerin beraberinde onları seven, başarılarıyla gurur duyan ve başarısızlıklarına müsamaha gösteren bir anne-baba taşıyor olduklarından bahseder. Böyle insanlar iyimser bir yaşam görüşü taşıma eğilimindedirler ve aşırı kaygı hissetmeden hayatın getirdiği bu dış gerilime katlanabilirler. Belirli deneyimlerde hayal kırıklığına uğrayabilmelerine ve çöküntü yaşayabilmelerine rağmen, tıpkı anne sevgisi altında güvende olan çocuklar gibi yüksek benlik saygısına sahip insanlar kendilerini çabuk toparlarlar. Aksine, düşük benlik saygısına sahip insanlar ise beraberlerinde başarısızlıklarını sert biçimde eleştiren, onaylamayan ve sadece başardıklarında kısa süreli memnuniyet gösteren bir anne baba taşırlar. Böyle insanlar hayal kırıklığına karşı az tahammüle sahip olma, devam eden hayal kırıklıklarını onarmak için fazla zaman harcama ve kötümser bir yaşam görüşüne sahip olma, başarısızlığa ve reddedilmeye gereğinden fazla hassas olma eğilimindedirler. Bu tablo anne baba sevgisinde güvensiz olan çocuklar için de farklı değildir(Epstein'den aktaran Brown & Marshall, 2002, s. 28,29).

Ailesinde aşırı otoriter tavırla yaklaşlan çocukta yapabileceği işler karşısında ‘ben yapamam’ düşüncesi ve buna bağlı olarak vazgeçme, sosyal ilişkilerde çekingen tavır ve utangaçlık, kendine güvensizlik tüm bunlarla birlikte benliğine dair olumsuz yargılar görülebilmektedir. Çocuk merkezli ailelerde ise ben-merkezciliği körüklenen çocukta, başkalarının isteklerine saygı gösterme gibi niteliklerin edinilmesi engellenmektedir. Bu yaklaşım ile yetiştirilen çocuk, aileden görmüş olduğu ilgiyi ve tüm isteklerinin yerine getirilmesi kuralının geçerli olmadığını ilk sosyal deneyimlerinde fark eder ve buna bağlı olarak sosyalleşmede zorluk ve problemler yaşar. Çocuğun sahip olduğunu zannettikleri ile sahip oldukları arasındaki fark da büyük olur. Bu da gerçekçi olmayan bir benlik algısı anlamına gelecektir. Demokratik aile tutumunda ise çocuğun varlığına ve isteklerine saygı duyulur. Çocuğa, gelişim aşamalarına uygun sorumluluklar verilerek söz hakkı tanınması da kendisine güven duymasına neden olur(Aslan, 1992, s. 9,10). Anne-baba tutumlarının bireyin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyan bir örnek de grup üyelerinden K7’ye aittir. K7 babası ile olan ilişkisinde onun otoriter yaklaşımının kendisini nasıl etkilediğini şu sözlerle açıklamıştır:

‘Benim tek derdim babam şu an. Ben babamı aşırı seviyorum ama çok da korkuyorum. Benim babam çok sert. Babasıyla arkadaş olanları hep kıskanmışımdır çünkü ben babamla konuşamam. Telefonla aradığında ‘N’aber, nasılsın? Dersler nasıl? Paran var mı? Hayırlı işler babacığım...’ Bir gün babamın yanına gittim iş yerine. Çevresiyle olan ilişkisini gördüm. Benim yaşımda kızlar geliyordu, onlara gülümsüyordu, evde somurtuyordu. Bu bir travma mı bilmiyorum ama o günden sonra ben babama bir daha gülemedim. 4-5 sene oldu...’

Benlik saygısı üzerinde etkili olan bir diğer faktör de ailelerin çocuklarını duygusal olarak istismar edebiliyor olmasıdır. Duygusal istismar, gündelik yaşamda en sık rastlanan istismar tiplerinden biridir. Anne, baba ve/veya çevredeki diğer yetişkinlerin, çocuğun yetenekleri üzerinde istek ve beklenti içinde olmaları, saldırganca davranmaları duygusal istismar örnekleri olarak açıklanabilir(Runyan, Corrine & Ikeda’dan aktaran Çeçen Eroğul & Türk, 2013, s. 1422). Ayrıca çocuğu yalnız bırakma, korkutma, reddetme, tehdit etme, küçük düşürme, önemsememe, otorite, bağımlı kılma ve aşırı koruma da duygusal istismara dahil olan davranışlar içerisinde sıralanabilir. Böylesi bir duygusal istismara maruz kalmak ise çocuğun entelektüel, sosyal gelişimini ve benlik saygısını olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahiptir(Horton & Cruise’dan, Polat’ tan aktaran Çeçen Eroğul & Türk, 2013, s. 1422, 1423).

Literatür göz önünde bulundurulduğunda bireyin ailesi ile olan ilişkisinin benlik saygısı düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olduğu fark edilmektedir. Uygulamalar kapsamında özellikle düşük benlik saygısına sahip grup üyelerinin böylesi bir duygusal istismara maruz kalmış olabilecekleri göz önünde bulundurularak yapılandırılan bir etkinlik de yaratıcı yazı etkinliği olmuştur. Grup üyelerinin aileleri ile olan ilişkilerini, maruz kalmış olabilecekleri duygusal istismarı ve tüm bunların benlik algıları üzerinde yaratmış olduğu etkileri fark etmelerine yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikte katılımcılar ‘sevgili annem, sen mutsuz olduğunda, sen kızgın olduğunda, sen mutlu olduğunda, sana ihtiyacım var’ cümlelerindeki boşlukları doldurmuştur. Grup üyelerinden K1 ve K2’ nin tamamlamış olduğu yapılandırılmış yaratıcı yazılar şu şekildedir:

*Sevgili annem,
Sen mutsuz olduğunda ne kadar güçlü olduğunu,
Kızgın olduğunda merhametinin büyüklüğünü,
Mutlu olduğunda sevgini hissettir bana.
Sana ihtiyacım var. (K1)*

*Sevgili annem,
Sen mutsuz olduğunda ben mutsuzluğu yaşıyorum,
Sen kızgın olduğunda ben kendime kızyorum,
Sen mutlu olduğunda ben mutluluğa doyuyorum.
Mutluluğa doymak için sana ihtiyacım var anne,
Hayatı yaşamak için seni istiyorum. (K2)*

*Sevgili babam,
Sen yorgun olduğunda sessiz olurdum,
Sen kızgın olduğunda saklanırdım.
Benimle ilgilendiğinde dünyaları sahiplenirdim.
Sana ihtiyacım var. (K1)*

Aynı etkinlik kapsamında yapılandırılmamış yaratıcı yazı tekniği kullanan K9 ise, ablasının ölümünün ardından kızını kaybetme acısı yaşayan ve toparlanamayan, uzun yıllardır ağır bir depresyon içinde olan annesinden beklentilerini şu sözlerle ifade etmiştir:

‘Anne, yılların biriktirdiği hüznün atmosferinden sıyrıl artık. Eski günlerdeki gibi gül. Annem, kabullen acıyı, kaybı, bunlar hayatın gerçekleri... Gün gelecek tek tek seçeceğiz ayrılığı. Dön hayata annem, koş, gez, eğlen istiyorum. Güçlü annemi istiyorum.’ (K9)

Yazılı ifade, travma sonucu oluşan fiziksel ya da ruhsal durumun iyileştirilmesi için etkili bir araç olabilir(Mazza, 2014, s. 46). Yazma tekniğinin özü, insanların hayatları üzerinde derinlemesine düşüncelerini sağlamasıdır. Bu anlar, kimseyi memnun etme kaygısı

taşımaksızın insanların ne durumda olduklarını ve nereye gittiklerini görmelerine izin verilen özel anlardır(Baker & Mazza, 2004, s. 146). Grup üyeleri için anne ve babaları ile olan ilişkileri hakkında konuşmak başlangıçta ürkütücü gelse de kabullenışı ve rahatlamayı ardından getirmiştir. Özellikle anne ve babaya duyulan kırgınlıkları, hayal kırıklarını ve öfkeyi dışa vurmakta, yapılandırılmış yaratıcı yazı çalışmalarının, tanıdık, ürkütücü olmayan bir aracı işlevi gördüğü söylenebilir.

Bu noktada grup üyelerinin sözlü değerlendirmelerine ek olarak CBSÖ'ye vermiş oldukları yanıtlar da sürecin anne-babaları ile olan ilişkilerini onaran, şeffaflaştıran bir etki yarattığını destekler nitelikte olmuştur. Deney grubuna dâhil olan katılımcıların CBSÖ'nün *Aile bireylerim duygularımı genellikle dikkate alıyor* maddesine uygulamalar öncesinde puan alan yanıt (*Evet*) verme oranı %66,7 iken, uygulamalar sonrasında bu oran %91,7'ye yükselmiş, izleme ölçümlerinde de %91,7 olarak kaldığı tespit edilmiştir. Aynı maddeye yönelik olarak kontrol grubunun ikinci ölçümlerinde de yükseliş gözlenmiş ancak deney grubundan daha düşük olduğu ve izleme ölçümlerinde ise ilk ölçüm oranının da altına düştüğü tespit edilmiştir (birinci ölçüm %66,7 ikinci ölçüm %75 ve üçüncü ölçüm %58,3).

Özsaygıyı etkileyen bir diğer faktör ise bireyin ailesinin kendisinden beklentilerinin gerçekçi olup olmadığıdır. Pişkin (2014)' e göre çocukta düşük özsaygıya neden olan şey onun herhangi bir alanda başarısızlığı değil, onun önemli gördüğü kişilerin bu başarısızlığa vermiş oldukları tepkilerdir. Yaşam süresince daima bireyden daha başarılı, beceri düzeyi daha yüksek, daha zeki kişiler olacaktır. Sağlıklı bir özsaygı gelişimi için ailelerin bu gerçeği kabul ederek çocuklarını her zaman zirvede olmaya zorlamaktan kaçınmaları gerekir. Eğer ebeveyn çocuğun gelişimi ile ilgili çok fazla endişeli olursa, bu sebepten çocuk da çok fazla endişe duyacaktır. Önce ailesinin beklentilerini karşılamaya çalışacak olan çocuk bunu başaramadığında kendini suçlu hissedecektir. Kendilerinden başaramayacakları düzeylerde yüksek beklentiler oluşturulan çocuklar süreç içinde çevresinden alacağı geri bildirimlerle, beklentileri karşılayamamanın bir sonucu olarak düşük özsaygı geliştireceklerdir(Lawrence, 2006, s. 7; Pişkin, 2014, s. 102).

Lawrence (2006) da aynı şekilde düşük benlik saygısına neden olan durumun başarısızlık değil; çocuğun hayatındaki önemli insanların bu başarısızlığa nasıl tepki verdikleri olduğuna değinir. Lawrence başarısızlığın hayatın bir parçası olduğunu ve başarısızlıktan korkmamak gerektiğini vurgulamıştır. Yaşamın içinde daima bireyden daha başarılı ya da daha yetenekli birileri vardır ve olacaktır da. Bu nedenle ailelerin çocuk yetiştirirken bunu

göz önünde bulundurmaları ve mutlu bir çocuk yetiştirmek istiyorlarsa, sürekli birinci olmaları için onları zorlamamaları gereklidir(Lawrence, 2006, s. 8).

Çocukluk döneminde bireyler oldukça iyimser bir yapıdadır, öyle ki ailesinin hatalı ya da yanılıyor olduğunu düşünmez. Çocuk ailesinin beklentilerini karşılamada başarısız olduğunda öncelikle kendisinin sevgilerini hak etmediğini düşünerek kendisini suçlar. Dahası belirli alanlarda bu başarısızlık yaygınlaşır, bu nedenle yalnızca öylesine bir başarısızlığa uğradığını düşünmez, ayrıca genelde bir insan olarak hata içerisinde olduğunu düşünür. Çocuklar yetişkinler gibi hayatlarını bölümlere ayıracak durumda olmadığından bir yetişkin gibi başarısız olduğu bir alandan uzaklaşarak daha başarılı olduğu farklı bir alana yönelmeyi doğal bir durum olarak görmez, bu başarısızlığı genelleme eğiliminde olurlar(Lawrence, 2006, s. 7).

Görülmektedir ki bireyin anne-babasının, ailesinin kendisinden beklentilerinin gerçekçi olup olmaması, dolayısıyla bu beklentileri karşılayıp karşılayamıyor olması, onun benlik saygısı üzerinde etkilidir. Bu nedenle gerçekleştirilen uygulamalar kapsamında grup üyelerinin üstlenmiş oldukları ağır sorumlulukların kendilerine nasıl hissettirdiğini fark etmelerini ve bu duyguları dışa vurmalarını sağlamak amacıyla *Sevmediğim Sorumluluklarım* konulu oturum tasarlanmıştır. Bu kapsamda Ghostwriter (1993) tarafından geliştirilmiş olan yapılandırılmış *duygusal şiir* yazılmıştır. Genel özsayı ile ilgili bulguların yorumlandığı bölümde açıklanan *Sevmediğim Sorumluluklarım* şiirlerinin grupla paylaşılmasının ardından, grup üyelerinden K3 annesinin bu anlamda kendisi üzerinde yarattığı baskıyı ve bunun nasıl hissettirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

‘...Annem her sabah kalktığımızda,... kalk işimiz var, uyan işimiz var diyor... Sürekli bitmeyen bir işimiz var... İnsan gerçekten büyümek istemiyor. Siz büyüyörsünüz, sorumluluklarınız büyüyor. Siz büyüyörsünüz, insanların istekleri büyüyor.’

Rogers (2013) danışanları için başlarda yıkıcı bir felaket gibi görünen şeyin, yani duygularını ifade etmenin son derece doyurucu bir his olduğuna değinir. Duygularını ifade etmekten çekinen birey bir maskenin ardında yaşamaktayken bu duygular da herhangi bir olayla tetiklenecek bir patlama noktası haline gelir. Böylece dışa vurulduğunda ise bir öfke nöbeti, derin bir depresyonla boşaltılmaya çalışılırken bu duruma dâhil olan kişiler üzerinde son derece talihsiz sonuçlara neden olur. Çünkü o anda dışa vurulan duygular aslında o ana ait değildir. Bu yüzden de karşı tarafa mantıksız gelecektir ve anlaşılamayacaktır da(Rogers, 2013, s. 450). Buna bağlı olarak uygulamalar süresince grup üyelerinin geçmişten gelen ve yaşamlarındaki etkisi devam etmekte olan duygularının,

özellikle kabul edilmesi güç duyguların dışa vurumuna özen gösterilmiştir. Grup üyelerinin aileleri tarafından kendilerine yüklenmiş, hissettirilmiş olabilecek ağır sorumlulukları ve/veya baskıyı fark etmeleri, bunların hissettiriyor olduğu duyguları dışa vurmaları, böylelikle kendilerinde daha gerçekçi, benliklerini besleyen uğraşılara yönelme gücü, cesareti bulmalarını teşvik etmek amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin onlara sağladığı katkıyı ortaya koyan önemli bir bulgu da CBSÖ'nün *Ailemin benden beklentisi çok fazla, aşırı derecede* maddesine vermiş oldukları puan alan yanıt (*Hayır*) oranlarındaki değişim olmuştur. Maddeye yönelik olarak deney grubuna dâhil olan katılımcıların puan alan yanıt verme oranı uygulamalar öncesi yapılan ölçümde %33,3 olarak tespit edilirken, bu oran uygulamalar sonrasında %75'e yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise %66,7 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte kontrol grubuna ait ölçümlerde herhangi bir değişiklik tespit edilmemiştir (Birinci ölçüm %33,3 ikinci ölçüm %33,3 ve üçüncü ölçüm %33,3).

Bununla birlikte uygulamalar dâhilinde grup üyelerinin tüm duygularını kabullenmeleri ve bu duyguları dışa vurmalarına yardımcı olmak amacıyla, kabullenmekte ve dışa vurmakta en çok zorlanabilecekleri düşünülen öfke duygusu ile çalışılmıştır. Yapılandırılmış yaratıcı yazı etkinliği kapsamında grup üyeleri '*sevgili öfkem, seni sevmiyorum çünkü , seni seviyorum çünkü'* cümlelerini tamamlamışlardır. Aşağıda, katılımcılardan K3' ün öfke duygusuna dair yazmış olduklarına yer verilmiştir:

*Sevgili öfkem,
Seni sevmiyorum
Çünkü insanları kırmama neden oluyorsun.
Seni sevmiyorum
Çünkü bana benden farklıymış gibi hissettiriyorsun.
Beni benden uzaklaştırıyorsun.
Ağzımdan çıkanları kulağım duymadığı için,
Kendime yakıştırmadığım şeyleri yaptırdığın için,
Kendimi kötü hissediyorum.
Benden uzak,
Seni ortaya çıkaranlara yakın olursan çok mutlu olurum.
Sevgili öfkem,
Seni seviyorum çünkü senin sayende,
Karşımdaki insanların beni ne kadar sevdiklerini anlıyorum.
Bana ne kadar saygı duyduklarını,
Bana ne kadar dayanabildiklerini,
Bana verdikleri değeri anlıyorum. (K3)*

Eski Yunan edebiyatında yaraların tedavisinde ilaçların etkisi kadar kelimelerin etkisi de vurgulanmaktadır. Yunan yazarlar psikolojik duygusal ifadelerde etki yaratmak için etkili

kelimelerin güçlerini kaleme dökmüşlerdir. Aristotale'nin şiirlerinde de vurguladığı gibi iyileştirme yöntemi olarak duygusal boşalma, olumsuz duygusal durumların üstesinden gelinmesini sağlamaktadır(Rojcewicz, 2004, s. 209-211).

Bu noktada şiir, bireyin duyguları hakkında konuşabilmelerini sağlayan bir sıçrama tahtası işlevi görebilir(Mazza'dan aktaran Mazza, 2014, s. 50). McKinney, baskı altındaki güçlü duyguların açığa çıkmasında yazının katartik bir etkisinin olabileceğine değinmiş, böylelikle bireyin yaşıyor olduğu kargaşayı, içsel çatışmalarını ve anksiyeteyi azaltabileceğini öne sürmüştür. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kendilerine yönelik bir terapi biçimi olarak yazabileceklerini ifade etmiştir(McKinney'den aktaran Mazza, 2014, s. 44).

Grup üyelerinin duygularını ifade etmelerine yardımcı bir aracı olarak şiirin yanı sıra, yaratıcı drama uygulamalarına da yer verilmiştir. Yaratıcı dramanın duyguları tanıma, ifade etme aracı olarak işlevselliği göz önünde bulundurulmuş ve grup üyeleriyle sık sık ikili doğaçlamalar gerçekleştirilmiştir. Çok çeşitli duygulara girerek rol oynamalarına imkân veren uygulamalar ile grup üyelerinin birçok duyguyu isimlendirmeleri ve oyunsu süreçler içerisinde bu duyguları tanımlayabilmelerine yardımcı olmak hedeflenmiştir. Buna yönelik olarak uygulamalar sonunda grup üyeleri, *tanımlamakta ve bu nedenle canlandırmakta güçlük çektikleri duygular olduğunu* ifade etmiştir. Bir anlamda duyguların isimlendirilmesi ve kişisel olarak bu duygulara veriyor oldukları fiziksel, düşünsel tepkileri fark etmelerini sağlaması açısından yaratıcı drama etkinliklerinin katkısının önemli olduğu söylenebilir.

Uygulamalar kapsamında gerçekleştirilen müzikle terapi etkinlikleri için de böylesi bir katkıdan söz etmek mümkündür. Araştırmada müzikterapi etkinliklerinin grup üyelerine özellikle ailelerine dair kabul etmekte ve dışa vurmakta güçlük çekebilecekleri duygularını ifade edebilmelerinde, bu duygulara veriyor oldukları fizyolojik tepkileri fark etmelerinde ve kontrolünde katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Buna yönelik olarak etkinliklerden bir tanesi de anne-babaları ile olan ilişkilerini daha sevecen, bağışlayıcı bir algıyla değerlendirebilmelerine yardımcı olmak amacıyla yapılandırılmıştır. Buna yönelik olarak Türk bilgini Farabi (870-950)'nin *Musikûl Kebir* adlı eserinde, insana lezzet ve ferahlık verdiği belirtilen neva makamı eser dinletilmiş ve eş zamanlı olarak lider tarafından yazılmış olan *Annem ve Babam* şiiri seslendirilmiştir. Bu etkinlik kapsamında şiir sözlerinin, katılımcıların anne ve babalarına duyuyor olabilecekleri kırılganlıkları

başılamalarını ve böylelikle onların duygusal desteğini daha güçlü bir şekilde hissedebilmelerini desteklemeye yönelik olmasına özen gösterilmiştir. Şiire aşağıda yer verilmiştir:

*Zordur konuşmak bazen anneden babadan..
Hele bir de öykün bir masal değilse,
Prensi ya da prensesi olamamışsan mesela bir diyarın,
Zordur bazen anlatmak yüreğindeki.
Kızsan başka acır yüreğin, kızmasan başka.
Sanki bazen bir tek seni anlamazlar hayatta,
Oysa ellerinden geleni yaparlar da yetmez aslında,
Sevildikleri kadar severler seni oysa,
Ve anlaşıldıkları kadar anlarlar.
Eğer gözlerine uzun uzun bakarsan,
Onlar da bazen küçücük bir çocuklar.
Ne varsa yaşanmış yüreğini yakan, ya da kızdıran ya da kıran,
Bil ki seninle ilgisi yok,
Bil ki onun yüreğindeki çocuktur bir yerlerde yarım kalan, yalnız kalan.
Affet ve özgür bırak herkesi,
Özgürlükte yeşerir en güzel olan,
Tek istekleri mutlu olmandır bilesin,
Elbette yüreğin hassas, yüreğin kırılğan,
Elbette söylenecek sözlerin vardır bir köşede duran,
Vakti gelir senin de yaraların sarılır,
Sen yeter ki hayata, sen yeter ki kendine güven.
Ve daima
Ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarına inan.
Ve daima
Ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarına inan.*

Bireyin sahip olduğu olumsuz düşünceler onu tüketir. Ona bu düşüncelerden uzaklaşmasını söylemek de son derece yorucu ve etkisiz olabilir. Burada yapılması gereken, bu olumsuz düşüncenin etki alanından hızla uzaklaşmak, işitsel, görsel vb. uyarı sistemlerini harekete geçirmek ve beyni olumlu uyarılarla meşgul etmeye çalışmak olacaktır. Bu noktada müzik dinleme de izlenecek yollardan biridir. Böylelikle bireyin dikkati olumsuz düşüncelerden uzaklaşacak, bu düşüncelerin yok olması söz konusu olacaktır. Müzikal etkinlikler, bireyin içindeki agresyon ve öfkeyi müzik aracılığı ile dışa vurmasını sağlayarak kendine yöneltmesini engelleyecektir(Çoban, 2005, s. 169,170). Bu belki de müzikle terapinin en iyileştirici olduğu anlardan biridir. Çünkü böylelikle birey kabul edilmesi güç duyguları ile baş etmeye dair son derece yapıcı ve iyileştirici bir yol bulur.

Öyle ki uygulamalar içinde gerçekleştirilen müzikle terapi etkinliğinin ardından grup üyelerinin yapmış olduğu sözlü değerlendirmeler de, etkinliğin böylesi bir iyileştirme

sürecini içinde barındırdığını destekler nitelikte olmuştur. Bir çok grup üyesi anne ve babası hakkında konuşmanın ve onlarla ilişkilerine dair çalışmanın, özellikle kırgınlık ve öfke duyguları ile yüzleşmenin son derece yorucu olduğunu ancak oturum sonunda gerçekleştirilmiş olan müzikle terapi sayesinde çok hafiflemiş hissettiklerini dile getirmiştir. Ayrıca grup üyelerinin CBSÖ'nün *Pek çok kere evden ayrılmayı, başımı alıp gitmeyi istemişimdir* maddesine vermiş oldukları yanıtlar da bu iyileşmeyi destekler nitelikte olmuştur. Uygulamalar öncesinde deney grubuna dâhil olan katılımcıların %66,7'si bu maddenin puan alan yanıtını (*Hayır*) verirken, uygulamalar sonrasında bu oran %83,3'e yükselmiş, izleme ölçümünde ise %91,7 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise böylesi yüksek bir artış gözlenmemiştir (birinci ölçüm %66,7 ikinci ölçüm %75 ve üçüncü ölçüm %66,7). Bu bulgular, deney grubuna dâhil olan öğrencilerin uygulamalarla birlikte aileleri ve ev yaşantılarına yönelik bakış açılarında olumlu yönde değişiklikler yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Rogers'a göre kişi, hissetmekte olduğu duyguları keder, öfke ve çaresizliğiyle birlikte dışa vurdukça bu duygular kendince kabullenilecek ve böylece patlayıcı özelliğini yitirecektir. Sonuç olarak da birey, aile ilişkisi gibi özel bir ilişki içindeyken, bu ilişkiye dair yaşıyor olduğu duyguları daha çok ifade edebilme yetisi kazanacaktır. Bu dışavurumlar geçmişten gelen bir yük taşıyor olmayacağından anlaşılmaya daha uygun olacaktır. Birey, duygularını içini yakan bir cerahat haline dönüştükten sonraki bir noktaya gelince değil, yaşadıkça dışa vurmaya başladığını görecektir. Bu süreçle birlikte danışan, kuracağı ilişkilerin savunma mekanizmalarına değil, gerçek duygular üzerine kurularak yaşanabileceğini fark edecektir. Buna öfke, utanç, rahatsız olma gibi duyguların dışavurumu da dâhildir. Birey için böylesi duyguları dışa vurabilirken de ilişkinin yürütülebileceğini keşfetmek büyük bir güven duygusuna neden olur. Çünkü insanın hassasiyetlerini, sevecenliğini, korkularını dışa vurması ve buna rağmen terk edilmediğini görmesi ona büyük bir güç verir(Rogers, 2013, s. 451). Buna yönelik olarak grup üyelerinden K9 da süreç içinde yaşadığı benzer bir farkındalığı şu sözlerle ifade etmiştir:

'Ailemle özel bir sorun yaşıyorsam çevremdeki insanlara yansıtılmaya çalışırım ama aslında gayet kötü bir şekilde yansıtmışım. Gergin oluyor ve o insanı geri yormuşum. Bunun farkına vardım. Üzmemeye çalışırken daha çok üzüyormuşum. Şiir çok güzel oluyor, sanki bütün duygularımı tanımlıyor.'
(K9)

Robert Haven Schauffler, belirli ruh halleri ve sorunlar için kullanılabilecek olan şiirlere yer verdiği *Şiir Tedavi: Dizenin Ecza Dolabı* (1925) adlı eserinde şöyle der: *Gerçek şifayı kanatlarında taşıyan herhangi bir şiir, genellikle yaratıcısını hızla iyileştirdiği anlaşıldığı an tıbbi kariyerine başlar*(Schauffler'dan aktaran Mazza, 2014, s. 33). Rogers (2013)' ın ifade ettiği gibi duyguların ve özellikle de öfke, utanç, rahatsız olma gibi duyguların paylaşılması, dışa vurulması bireyin önem verdiği ilişkilerin güçlenmesinde önemli bir role sahiptir ve bu duyguların dışa vurulmasında şiir, bireye kolaylık sağlarken, duygusal iyileşme sürecini de hızlandırabilir.

Uygulamalar süresince gerçekleştirilen etkinliklerin böylesi bir iyileşmenin yaşanmasına katkı sağladığını destekleyen bir diğer bulgu da, katılımcıların CBSÖ'nün *Ailem beni anlıyor* maddesine vermiş oldukları yanıtlar olmuştur. Bu maddeye yönelik olarak kontrol grubuna dâhil olan öğrencilerin puan alan yanıt (*Evet*) verme oranlarında herhangi bir değişiklik olmazken (birinci ölçüm %75 ikinci ölçüm %75 ve üçüncü ölçüm %75), deney grubuna dâhil olan katılımcıların puan alan yanıt verme oranları uygulamalar öncesi %58,3 olarak tespit edilmiş, uygulamalar sonrasında bu oranın %75'e yükseldiği, izleme ölçümünde de sabit kaldığı (%75) gözlenmiştir.

Bowlby (1969) anne-baba ve çocuk arasındaki sevgi bağının işlevini açıklarken, güvenli bir şekilde bağlanan çocuğun anne-babayı bırakıp çevreyi keşfetmeye yönelebilecek kadar güvende hissettiğine değinir. Güvenli şekilde bağlanan çocuk ve yüksek benlik saygısı sahibi kişi olmak arasında önemli benzerlikler vardır. Güvenli biçimde bağlanan çocuklar risk almada ve dünyayı keşfetmede isteklidirler. Bunun nedeni, her zaman anne baba sevgisi bulacakları güvenli bir yere dönebileceklerini bilmelerindendir. Bu, benlik saygısı yüksek insanların hissetme şekillerini çağrıştıran bir şeydir. Risk almakta isteklidirler çünkü eğer bir başarısızlık meydana gelecek olursa, etkili bir şekilde başa çıkabileceklerdir. Bu analiz, bağlanma biçimleri ve benlik saygısı arasında bir ilişki olabileceğini düşündürür. Gerçekten de durum böyledir. Bebeklik döneminde oluşmuş güvenli bağlanma biçimleri, okul öncesi ve anaokulunda güvenli biçimde bağlanmış yüksek benlik saygısına sahip çocuklar olarak karşımıza çıkarken aynı şekilde ilerleyen yaşlarda yüksek benlik saygısına sahip ergenler ve genç yetişkinler olarak karşımıza çıkabilmektedirler(Brown & Marshall, 2002, s. 27,28).

Tüm bunlar bireyin çocukluk yıllarından itibaren anne-babası ya da bakımını üstlenmiş olan kişilerle ilişkilerinin, onun benliği üzerinde son derece etkili olduğunu ortaya

koymaktadır. Bu nedenle literatür göz önünde bulundurularak, grup üyelerinin erken yaşlardan itibaren anne-babaları ile ilişkilerinin nasıl geliştiğini fark etmelerine yardımcı olmak ve bu ilişkiyi onarabilecek uygulamalara yer vermek hedeflenmiştir. Buna yönelik olarak önemli bulunabilecek bir farkındalık katılımcılarda K8'e ait olmuştur. K8, uygulamalara dâhil olduktan sonra fark ettiği, çocukluk yıllarında babasıyla olan ilişkisi ile şimdiki karşı cinsle duygusal ilişkileri arasındaki benzerliği ve bu benzer deneyimleri tekrarlamaktan nasıl uzaklaştığını şu sözlerle açıklamıştır:

'Çocukluğumuza indiğimizde ise babama olan kırgınlıklarımı gördüm ve gerçekten mıknaş takmış gibi hep yanlış insanlar buluyordu beni... Benimle ilgilenmiyordu ama onu bırakamıyordum. Şimdi ise daha doğru insanlarla karşılaşıyorum ve hep özel olduğumu hissettiriyorum... bir hatasında korkmadan kendi doğrularımı söylüyorum ve en önemlisi özel alanıma girdiği anda müdahale ediyorum ve orası benim, sen oraya karışamazsın diyorum. Bu kendime olan saygımı arttırıyor çünkü geçmişte verdiğim tavizler öz saygımda ciddi azalmalara sebep olmuştu...'

Benlik saygısına ilişkin olarak çocukluk deneyimleri üzerine yapılan vurgunun yanı sıra benlik saygısının çocukluk sonrasında asla değişmeyeceği düşünülemez. Çocukluk dönemine yapılan vurgu, erken kazanılan deneyimlerin yüksek benlik saygısı ya da düşük benlik saygısı için zemin yaratmasından kaynaklanmaktadır. Yaşam içerisinde anne-baba ilişkisi kadar önemli olmamakla birlikte sonradan edinilen birçok yaşam deneyimi bireyin benlik saygısı üzerinde etkili olabilir. Bu deneyimlerin, anne-baba ile gerçekleşen deneyimlerden daha az etkili olmasının nedeni, her zaman daha önce hazırlanmış bir şema yoluyla görüntülenmeleridir. Yüksek ve düşük benlik saygısı bir kez geliştiğinde, kendimizi, diğerlerini ve karşılaştığımız deneyim ve olayları görmemizde rehberimiz olur(Epstein'den aktaran Brown & Marshall, 2002, s. 28). Bu nedenle uygulamalar kapsamında grup üyelerinin anne ve babaları ile olan ilişkilerini yeni bir bakış açısıyla onarmalarına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen oturumlardan biri de *affetmek* üzerine tasarlanmış yaratıcı yazı çalışması içermiştir. Yapılandırılmış yaratıcı yazı tekniğinin kullanıldığı çalışmada katılımcılar kendilerine verilmiş olan cümlelerdeki boşlukları doldurmuşlardır.

*Sevgili babacığım,
Sinop'a gelmediğin için seni affediyorum.
Bunun nedenini tahmin edebiliyorum.
İçimdeki çocuğun sana ihtiyacı var, kabul ediyorum,
Ben de seni seviyorum,
Sana ve sevgine güveniyorum,
Farklı düşünsek de farklı yaşasak da,
Beni her zaman seveceğini biliyorum.*

*Bazen anlayamasan da,
Hissedemesen de yüreğimdakini,
Elinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştığımı biliyorum.
Sevgini kalbimde taşıyorum ve büyüyorum.
Ve gösteremesem de çok zaman ya da hiçbir zaman
Seni çok seviyorum. (K1)*

K8 babasına olan kırgınlıklarını şöyle sıralamış ve şiiri seslendirirken yaşadığı yoğun duygular nedeniyle okumayı tamamlayamamıştır:

*Sevgili babacığım,
Düşüncelerimi önemsemediğin,
Beni değiştirmeye çalıştığın,
Bana kızdığın,
Beni kısıtlamaya çalıştığın,
Benim de düşüncem, kararlarım olduğunu göremediğin,
Beni dinlemediğin, kırdığın,
Fark etmediğin,
Beni ben olduğum için tüm özelliklerimle kabul etmediğin için
Seni affediyorum.
Bunun nedenini tahmin edebiliyorum,
Beni çok sevdiğini biliyorum... (K8)*

Affetmeye yönelik yapılan etkinlikleri desteklemek için bu etkinliğin ardından, anne ve babalarının olumlu özelliklerini keşfetmelerini ve kendilerinde onlara benzettikleri bu olumlu özellikleri hatırlamalarını sağlamak, böylelikle onlarla aralarında yeni, sağlıklı bir köprü oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla katılımcılar anne ve babalarına teşekkür etmişlerdir:

'Annem, bana iyi niyetini çeyiz bıraktın. İnsanlar hakkında kötü düşünemiyorum. Bu bana bazen zarar verse de, seviyorum... Annem, doğa sevgisini, çiçek sevgisini senden aldım. Bunlar için sana minnettarım. Babacığım, olaylara karşı serinkanlılığımı, neşemi... cesaretimi senden aldım. En yakın arkadaşım babam. Farklılıkları aşıp, bütün renkleri eşit görme becerimi senden aldım.. Sana minnettarım, teşekkürler.' (K9)

'Canım ailem, sizlere benzediğim için çok şanslıyım. Çünkü siz beni sevmeyi bilen ve sevgiye değer veren biri olarak yetiştirdiniz. Bana merhameti, iyiliği gösterdiğiniz için çok şanslıyım. Hayatımın en değerli iki muhteşem insanı, sizden aldığım tüm değerler için teşekkür ederim. Sizleri çok seviyorum.' (K10)

Bireyin doğup büyüme koşulları(Gürsoy, Aral & Yıldız Bıçakçı, 2005, s. 24,28), herhangi bir duygusal ya da cinsel istismara maruz kalmış olup olmadığı (Çeçen Eroğul & Türk, 2013, s. 1433), anne ve babasının boşanmış olup olmaması (Bulut Serin & Öztürk, 2007, s. 121), ebeveynleriyle olan ilişkilerini nasıl algılıyor olduğu (Bayraktar, Sayıl & Kumru, 2009, s. 58; Ersoy, 2013, s. 3; Onaylı & Erdur Baker, 2013, s. 167; Özkan, 1994, s. 9; Tunç

& Tezer, 2006, s. 37) ile benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki birçok araştırma ile ortaya koyulmuştur. Buna göre bireyin doğduğu andan itibaren ebeveynleri ya da bakımı ile ilgilenen kişilerle olan ilişkisi ve bu ilişkiyi nasıl tanımlıyor olduğu benlik saygısının gelişimi üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Ebeveynleriyle ilgili öz saygısı olarak tanımlanabilecek olan bu durumun genel benlik saygısı düzeyi ile yakından ilişkisi göz önünde bulundurulmuş, araştırma kapsamında öğrencilerin anne-babaları ile olan ilişkilerini gerçekçi bir şekilde tanımlamaları, benlik saygısı düzeylerinin düşmesine neden olan anne-baba tutumlarını fark etmeleri, onlara dair hissediyor olabilecekleri öfkelerini dışa vurmaları ve daha barışçıl bir anne-baba ilişkisi inşa edebilmelerine yardımcı olmak amacı ile çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalara dâhil olan öğrencilerin bu etkinlikler süresince oluşturmuş oldukları ürünler ve sözlü değerlendirmeleri ile Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, müzikle terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları içeren eğitim sürecinin, onların ebeveynlerle ilgili öz saygı düzeylerinin artmasında olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama yöntemi uygulamaları içeren benlik saygısı geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmış eğitimin, üniversite öğrencilerinin genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, akademik benlik saygısı, ebeveynlerle ilgili benlik saygısı üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğininin *genel öz saygıya* dair maddelerine verilmiş olan yanıtlar incelendiğinde, deney grubuna ait genel öz saygı puan yüzdesinin kontrol grubuna göre daha yüksek olacak şekilde arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulamalara dâhil olmuş olan grup üyelerinin etkinlikler süresince oluşturmuş oldukları ürünler ile sözlü değerlendirmeleri de bu sonucu destekler niteliktedir.
2. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğininin *sosyal öz saygıya* dair maddelerine verilmiş olan yanıtlar incelendiğinde, deney grubuna ait sosyal öz saygı puan yüzdesinin kontrol grubuna göre daha yüksek olacak şekilde arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulamalara dâhil olmuş olan grup üyelerinin etkinlikler süresince oluşturmuş oldukları ürünler ile sözlü değerlendirmeleri de bu sonucu destekler niteliktedir.
3. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğininin *akademik öz saygıya* dair maddelerine verilmiş olan yanıtlar incelendiğinde, deney grubuna ait akademik öz saygı puan yüzdesinin kontrol grubuna göre daha yüksek olacak şekilde arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulamalara dâhil olmuş olan grup üyelerinin etkinlikler süresince

oluşturmuş oldukları ürünler ile sözlü değerlendirmeleri de bu sonucu destekler niteliktedir.

4. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğininin *ebeveynler ile ilgili öz saygıya* dair maddelerine verilmiş olan yanıtlar incelendiğinde, deney grubuna ait ebeveynler ile ilgili öz saygı puan yüzdesinin kontrol grubuna göre daha yüksek olacak şekilde arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulamalara dâhil olmuş olan grup üyelerinin etkinlikler süresince oluşturmuş oldukları ürünler ile sözlü değerlendirmeleri de bu sonucu destekler niteliktedir.

Öneriler

1. Müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamalarının üniversite öğrencilerinin kişisel gelişimlerine yönelik olarak hazırlanmış farklı programlar ile okul ortamına taşınması,
2. Farklı yaş grupları ve dezavantajlı gruplara dahil olan bireylerin benlik saygısı düzeylerini artırmaya yönelik müzik terapi, şiir terapi ve yaratıcı drama uygulamaları içeren programlar geliştirilmesi,
3. Benzer örneklem grupları ile gerçekleştirilmiş benzer uygulamaları kapsayan araştırma sonuçlarının farklı ölçme değerlendirme araçları ile tekrar ortaya koyulması,
4. Müzik terapi, şiir terapi uygulamaları ile birlikte masal terapi vb. diğer sanat terapileri alanlarına yönelik uygulamaların dünya standartlarında profesyonel olarak gerçekleştirilebilmesi ve ülke genelinde yaygınlaştırılabilmesi için üniversitelerde bu amaca yönelik olarak lisansüstü çalışmalara yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aadlandsvik, R. (2007). Education, poetry, and the process. *Educational Gerontology*, 33, 665–678.
- Acun Kapıkıran, N. (2004). İdeal ve gerçek benlik kavramı ölçeğinin güvenirliği ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 14-25.
- Adana, F., Arslantaş, H., & Şahbaz, M. (2012). Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi - Journal of Psychiatric Nursing*, 3(1), 22-29.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara:Pegem Akademi.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ak, A. Ş. (2013). *Avrupa ve Türk-İslâm medeniyetinde müzikle tedavi tarihî gelişimi ve uygulamaları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Akfırat, F. Ö. (2002). Bireysel farklılıkları olan çocuklar için drama lideri farklılıklar yaratabilir: ilköğretimde engelli çocuklarla yaratıcı drama. *İlköğretimde Drama ve Tiyatro, Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 4. Drama Liderleri Buluşması bildirileri*, 45-56.
- Akgül Barış, D. (2006). Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3).
- Akın, E. (2007). *Mekanik ventilatör desteğinde olan hastalarda müzik terapinin anksiyetenin fizyolojik belirtilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aktaş Arnas, Y., Cömertpay, B., & Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramanın etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4).
- Alkaya Yener, Y. (2011). Müziğin çocuklar ve yaşlılar üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 119-124.
- Altınova, H. H., & Adıgüzel, Ö. (2012). Yaratıcı drama yönteminin kadınların özsaygı düzeyine etkililiği. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi* 1(3), 145-164.
- Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015a). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin duygusal gereksinimleri üzerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 113-126.
- Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015b). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(4), 49-62.
- Arıdağ, L., & Aslan, A. E. (2012). Tasarım çalışmaları-1 stüdyosunda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin mimarlık öğrencilerinin yaratıcı düşünce becerilerinin gelişimine etkisi. *MEGARON*, 7(1), 49-66.
- Arseven, A. D. (1986). Benlik tasarımı (gelişimi ve okul başarısıyla ilişkisi). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 15-26.
- Arslan Özkan, İ., & Özen, A. (2008). Öğrenci hemşirelerde boyun eğici davranışlar ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 53-58.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 7-14.
- Ateş, B. (2013). Benlik saygısını geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-13.
- Aydın, E. (t.y). Müzik terapi: işleyiş ve yaklaşımlar. *Sanat Psikoterapileri Derneği*, <http://www.sanatpsikoterapileridernegi.org> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.

- Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe Öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 671-682.
- Babacan Gümüş, A., Çevik, N., Hataf Hyusni, S., Biçen, ř., Keskin G., & Tuna Malak, A. (2011). Gebelikte benlik saygısı ve beden imajı ile ilişkili özellikler. *Anatol J Clin Investig*, 5(1),7-14.
- Baker, K. C., & Mazza, N. (2004). The healing power of writing: applying the expressive/creative component of poetry therapy. *Journal of Poetry Therapy(September)*, 17(3), 141-154.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27),159-170.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2012). Başarısızlık korkusu-benlik değeri ilişkisinde benlik saygısı ve erteleme eğiliminin doğrudan ve dolaylı rolleri. *International Journal Of Human Sciences*, 9(2).
- Bayat, B. (2003). Bireylerin benlik algısı (benlik tasarımları) sistemi ve bu sistemin davranışları üzerindeki rolü. *Kamu-İş*, 7(2).
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp.
- Bayraktar, F., Sayıl, M., & Kumru, A. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: ebeveyn ve akrana bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 48-63.
- Best, H. (2014). *Group music therapy utilising marimba playing for children with low self-esteem*. Yüksek Lisans Tezi, Pretoria Üniversitesi, Pretoria.
- Boone, B. C. (2006). *The impact of poetry therapy on symptoms of secondary posttraumatic stress disorder in domestic violence counselors*. Doktora Tezi, Texas A&M Üniversitesi, Texas.
- Boran, E. (2010). *Risk gruplarıyla sosyal alanda yaratıcı drama çalışmalarının etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2002). *Self-esteem: It's not what you think*. Washington, <http://faculty.washington.edu/jdb/articles/SelfEsteem%20Draft.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut Serin, N., & Öztürk, S. (2007). Anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 117-128.
- Cevher, F. N., & Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Conley, T. B., & Stoeckel, E. (2008). Song-poetry as an expression of responding to and coping with addiction counselor stress. *Journal of Poetry Therapy*, 21(4), 237-245.
- Cruz, R. E., Lian, M-C. J., & Morreau, L. E. (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, 89-95.
- Çağdaş, A., Arslan, E., Erbay, F., & Orçan, M. (2010). Etkili annelik eğitim programının annelerin benlik saygısına ve anne çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 7-23.
- Çankaya, B. (2007). *Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, A. R., & Koçak, E. (2007). Deneysel bir çalışma: ilköğretim II. kademe öğrencilerine uygulanan benlik saygısı programının öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 59-68.
- Çeçen Eroğul, A. R., & Türk, Ş. B. (2013). Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade tarzları ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1421-1439.
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin önemi ve uygulama örnekleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 447-470.

- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F., & Sümer, H. (2006). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri*, 9, 116-122.
- Çıbık, S. (2010). *Oyunlaştırma yoluyla işlenen şiirlerde parçalarıüstü birimlerin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çoban, A. (2005). *Müzikterapi, ruh sağlığı için müzikle tedavi*. İstanbul: Timaş.
- Demirbağ, B. C., & Erci, B. (2014). Müzik ve aromaterapi eşliğinde yapılan uyku ve dokunma tedavisinin fibromiyalji hastalarında fibromiyalji etki düzeyi, yorgunluk ve uyku kalitesi üzerine etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(1).
- Dilek, H., & Aksoy, A. B. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 95-109.
- Doğru, N., & Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 315-328.
- Eriş, Y., & İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 179-193.
- Erkoca Akköse, E. (2008). Okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramının etkililiği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6).
- Erözkan, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(2), 334-345.
- Erözkan, A. (2011). Sosyal kaygının kaygı duyarlılığı, benlik saygısı ve kişilerarası duyarlılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 338-347.
- Ersoy, E. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ersoy, E. (2014). Geometri öğretiminde yaratıcı dramanın etkisi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 929-942.
- Erturan, İ., Aktepe, E., Balcı, D. D., Yıldırım, M., Sönmez, Y., & Ceyhan, A. M. (2013). Atopik dermatitli ergenlerde benlik saygısı ve dermatolojik yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Türkderm*, 47, 39-44.
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada, yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gençay, F. (2008). *Üniversiteli gençlerle drama tekniklerinin kullanımına yönelik yaratıcı drama program önerisi*. MEB, Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Kursu, Bitirme Projesi, Ankara.
- Gençel, Ö. (2006). Müzikle tedavi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 697-706.
- Gizir, Z., & Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 118-133.
- Goetz, T. A. (1999). *Creative drama and early literacy*. Yüksek Lisans Tezi, New Mexico Üniversitesi, New Mexico.
- Gooding, L. F. (2008). Finding your inner voice through song: reaching adolescents with techniques common to poetry therapy and music therapy. *Journal of Poetry Therapy*, 21(4), 219-229.
- Gökbulut, Ö. Ö. (2006). Anne baba olma farkındalığı gelişiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2).
- Gregory, H. (2011). Using poetry to improve the quality of life and care for people with dementia: a qualitative analysis of the try to remember programme. *Arts&Health: An International Journal for Research, Policy and Practice*, 3(2), 160–172.
- Güloğlu, B., & Aydın, G. (2001). Coopersmith özsaygı envanteri'nin faktör yapısı. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 26(122), 66-71.

- Gündoğdu, R., & Izgar, H. (2010). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerin çatışma çözme becerisine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 81-100.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Felsefe, Yöntem, Analiz*. Ankara: Seçkin.
- Gürsoy, F. (2006). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ergenlerin benlik tasarım düzeyleri ile kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 183-190.
- Gürsoy, F., Aral, N., & Yıldız Bıçakçı, M. (2005). Yetiştirme yurdunda kalan ve kalmayan ergenlerin benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21,24-34.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-150.
- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y., & Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42.
- Hamarta, E., & Demirbaş, E. (2009). Lise öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygılarının fonksiyonel olmayan tutumlar açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Hiçdurmaz, D., & Öz, F. (2011). Benliğin bilişsel yaklaşımla güçlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 68-78.
- Işıkol Özge, F. (2013). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Üsküdar İlçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İmseytioğlu, D., & Yıldız, S. (2012). Yenidoğan yoğun bakım ünitelerinde müzik terapi. *İ.Ü.F.N. Hem. Derg.*, 20(2), 160-165.
- İspir, E., & Üstündağ, T.(2008). Ortaöğretim 9. sınıf kimyadersi ve yaratıcı drama yöntemi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6).

- Jackson, J. E. (2000). *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*. Yüksek Lisans Tezi, Missouri Devlet Üniversitesi, Missouri.
- Jurgensmeier, B. (2012). *The effects of lyric analysis and songwriting music therapy techniques on self-esteem and coping skills among homeless adolescents*. Yüksek Lisans Tezi, Kansas Üniversitesi, Kansas.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4).
- Karademir, T., Türkçapar, Ü., Ulucan, H., & Bahadır, Z. (2013). Haltercilerde benlik saygısı ile yaşam doyum ve vücut benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3),285-294.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., & Kafkas, M. E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18(2),653-674.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Şar, A. H., Ersanlı, E., Kaya, S. N., & Kumcağız, H. (2004). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-39.
- Kararırmak, Ö., & Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Karakaya, I., Coşkun, A., & Ağaoğlu, B. (2006). Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 162-166.
- Kaya, Z. (2011). *Madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin kişilik özellikleri ve benlik saygısı açısından karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, A., & Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 49-56.

- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204.
- Kaya Erten, Z. (2011). *Kayseri'ye Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden göçle gelen ergenlerde benlik saygısını yükseltme programının etkililiğinin araştırılması*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kılıç Akça, N., & Taşçı, S. (2013). Kaşıntı kontrolünde kullanılan nonfarmakolojik yöntemler. *TAF Prev MedBull*, 12(3), 359- 364.
- Konuk Şener, D. (2011). *Annelik öz-etkililiği ve benlik saygısını yükseltme programının etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-190.
- Kumbaroğlu, Z. B. (2013). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine göre karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, D. (2014). *Müzikterapinin huzurevinde yaşayan yaşlıların yalnızlık hissi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun Meyvacıoğlu Y. (1983). *Benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek kavramı ile ilişkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16(1).
- Lafçı, D., & Öztunç, G. (2015). The effect of music on the sleep quality of breastcancerpatients. *International Journal of Caring Sciences*, 8(3), 633.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Loew, J. N. (2002). *The effect of poetry therapy on the self-esteem and life satisfaction of nursing home residents*. Yüksek Lisans Tezi, Scranton Üniversitesi, Scranton.
- Mazza, N. (2014). *Şiir Terapi teori ve pratik*. İstanbul: Okuyan Us.

- Mruk, C. J. (2006). Self-esteem research, theory and practice. New York: SPRINGER.
- Olson-McBride, L., & Page, T. (2006). Poetry therapy with special needs children: a pilot project. *Journal of Poetry Therapy*, 19(4), 167-183.
- Olson-McBride, L., & Page, T. F. (2012). Song to self: promoting a therapeutic dialogue with high-risk youths through poetry and popular music. *Social Work With Groups*, 35, 124-137.
- Onaylı, S., & Erdur-Baker, Ö. (2013). Anne-kız ilişkisinin yetişkin kızın benlik saygısı ve yaşam doyumuyla ilişkisinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(40), 167-175.
- Ormancı, Ü., & Özcan, S. (2012). Fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde drama yönteminin etkililiği: iki aşamalı teşhis testi kullanımı. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 153-182.
- Ormancı, Ü., & Özcan, S. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonu üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 23-40.
- Öksöz, Y., & Ayvalı, M. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(3), 137-153.
- Öner Altıok, H., Ek, N., & Koruklu, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin benlik saygı düzeyi ile ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Öz, R., Bal Yılmaz, H., & Akçay, N. (2009). Tip 1 diyabetli çocuklarda benlik saygısını etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1).
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C., & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-113.
- Özçelik, N., & Aydeniz, H. (2012). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 231-248.

- Parmaksız, İ., & Avşaroğlu, S. (2012). Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 543-555.
- Perske, R. (2003). A psychological use of poetry in crisis situations, 1970. *Journal of Religion, Disability&Health*, 7(1-2),135-148.
- Piji Küçük D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Piji Küçük D. (2011). Müzik Etkinliklerine Katılan ve Katılmayan Çocuklarda Benlik Saygısı ve Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Algısının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 512-522.
- Pişkin, M. (1996). *Self-esteem and locus of control of secondary school children both in England and Turkey*. Doktora Tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Pişkin, M. (2014). Özsaygıyı geliştirme eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* içinde (s. 95-123).Ankara: Nobel.
- Rojcewicz, S. (2004). Poetry therapy in ancient Greek literature. *Journal of Poetry Therapy*, 17(4), 209-213.
- Rogers, C. R. (2013). *Kişi olmaya dair*. İstanbul: Okuyan Us.
- San, İ. (2006a). Eğitimde yaratıcı drama. H. Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* içinde (s.46-57). Ankara: Naturel.
- San, İ. (2006b). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. H. Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* içinde (s.113-122). Ankara: Naturel.
- San, İ. (2006c).Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama. H. Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* içinde (s.342-363). Ankara: Naturel.
- Sarıçam, H., Yılmaz, E., Gülbahçe, A., Gülbahçe, Ö., & Çardak, M. (2013). İlköğretim II. kademe öğrencilerinde benlik saygısı, farklı yetenek ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Human Sciences*, 10(1).

- Schilling, D. (2009). *Duygusal zeka beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite* (T.F. Karahan, B. M. Yalçın, M. Yılmaz, M. E. Sardoğan, Çev.). Ankara: Maya.
- Seçer, İ., İlbay, A. B., Ay, İ., & Çiftçi, M. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki öğrencilerin benlik saygılarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 61-73.
- Sezer, F. (2009a). *Müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sezer, F. (2009b). Lise öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmada müzikle terapinin etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3).
- Sınıksıran, R., & Aykaç, M. (2013). Beethoven'in hayatı ve eserlerini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1169-1181.
- Sübaşı, G. (2007). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 32(144).
- Somakçı, P. (2003). Türklerde müzikle tedavi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 131-140.
- Springer, W. (2006). Poetry in therapy: a way to heal for trauma survivors and clients in recovery from addiction. *Journal of Poetry Therapy*, 19(2), 69-81.
- Şahin, E. E., & Gizir, C. A. (2014). Üniversite öğrencilerinde utangaçlık: benlik saygısı ve kişilerarası yetkinlik değişkenlerinin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 75-88.
- Şahan Yılmaz, B., & Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 68-81.
- Şekercioglu, G., & Güzeller, C. O. (2012). Ergenler için benlik algısı profili'nin faktör yapısının yeniden değerlendirilmesi. *bilig*, (60), 215-236.

- Tanrıverdi, D., Savaş, E., Gönüllüoğlu, N., Kurdal, E., & Balık, G. (2011). Lise öğrencilerinin yeme tutumları, yeme davranışları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Tıp Dergisi*, 17(1), 33-39.
- Taşgit, M. S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Tukuş, L. (2010). *(Benlik saygısı değerlendirme ölçeği-kısa formu) Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kocaeli.
- Tunç, A., & Tezer, E. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-44.
- Uçaner, B., & Jelen, B. (2015). Müzik terapi uygulamaları ve bazı ülkelerdeki eğitimi. *folklor/edebiyat*, 21(81), 35-46.
- Ünal, G. (2004). Bir grup üniversiteli gençte çekingenlik, aleksitimi ve benlik saygısının değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri* 7,215-222.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 22(107), 28-35.
- Üstündağ, T. (2006). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. H. Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1998 yazılar içinde* (s.242-249). Ankara: Naturel.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem.
- Üstüner Top, F., & Kaya, B. (2009). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlık düzeylerinin sosyodemografik özellikleri açısından incelenmesi. *New/Yeni Symposium Journal*, 47(4).
- Yıldırım, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, S., & Gürkan, A. (2007). Müziğin, kemoterapi yan etkilerine ve kaygı düzeyine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (8), 37-45.

- Yıldız, M., Dilmaç, B., & Deniz, M. E. (2013). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 740-748.
- Yılma, G. (2014). Zihinsel engelli çocuklarda müzik terapi yöntemlerinde kullanılan müzik aletleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 890-900.
- Yılmaz, A. S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin benlik saygısı ve utangaçlık açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz Tekirgöl, D. (2011). *Çalışanlarda mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, R. (2012). Çevik kuvvet görevlilerinin benlik saygıları ile yaşam doyumu ve stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 61-75.
- Yiğitbaş, M. S. (1972). *Musiki ile tedavi*. Yelken.
- Yiğiter, K. (2012). *Rekreatif etkinliklerin üniversite öğrencilerinde algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı: ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür.
- Wyatt, J. G. (2000). *Drumming for violence prevention: the effects of group music therapy on self-esteem and peer relationships in high school students*. Yüksek Lisans Tezi, Michigan Devlet Üniversitesi, Michigan.

EKLER



EK 1. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

YÖNERGE:

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x), eğer genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Envanterde yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Lütfen yanıtlarınızı içinizden geldiği gibi ve dürüst vermeye çalışınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde ya da her iki seçeneği de boş bıraktığınızda bu maddeye ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| ☐ | ☐ | 1. Hayatımda olanlardan genellikle rahatsızlık duymuyorum. |
| ☐ | ☐ | 2. Bir grubun önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir. |
| ☐ | ☐ | 3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var. |
| ☐ | ☐ | 4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim. |
| ☐ | ☐ | 5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler. |
| ☐ | ☐ | 6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur. |
| ☐ | ☐ | 7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır. |
| ☐ | ☐ | 8. Arkadaşlarımla arasında seviliyorum. |
| ☐ | ☐ | 9. Aile bireylerim duygularımı genellikle dikkate alıyor. |
| ☐ | ☐ | 10. Güçlükler karşısında kolayca pes ediyorum. |
| ☐ | ☐ | 11. Ailemin benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede). |
| ☐ | ☐ | 12. Kendim olabilmekte oldukça zorlanıyorum. |
| ☐ | ☐ | 13. Hayatımdaki her şey karmakarışık. |
| ☐ | ☐ | 14. Arkadaşlarımla genellikle düşüncelerimi izlerler. |

- ☐ ☐ 15. Kendimi değersiz görüyorum.
- ☐ ☐ 16. Pek çok kere evden ayrılmayı, başımı alıp gitmeyi istemişimdir.
- ☐ ☐ 17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum.
- ☐ ☐ 18. Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim.
- ☐ ☐ 19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim.
- ☐ ☐ 20. Ailem beni anlıyor.
- ☐ ☐ 21. İnsanların çoğu benden daha çok seviyor.
- ☐ ☐ 22. Ailemin çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum.
- ☐ ☐ 23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.
- ☐ ☐ 24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.
- ☐ ☐ 25. Kendimi güvenilir, bel bağlanacak biri olarak görmüyorum.

COOPERSMİTH BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİNİN CEVAP ANAHTARI

MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR
1	EVET
2	HAYIR
3	HAYIR
4	EVET
5	EVET
6	HAYIR
7	HAYIR
8	EVET
9	EVET
10	HAYIR
11	HAYIR
12	HAYIR
13	HAYIR
14	EVET
15	HAYIR
16	HAYIR
17	HAYIR
18	HAYIR
19	EVET
20	EVET
21	HAYIR
22	HAYIR
23	HAYIR
24	HAYIR
25	HAYIR

EK 2. Uygulamaya Yönelik İzin Dilekçeleri

SİNOP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Meslek Öğretmenliği bölümü devam etmekte olan doktora öğrencim dahilinde, tez danışmanım Prof. Yılmaz Şendürer ve tez izleme komitesi üyeleri Prof. Nazih Şentürk, Doç. Dr. Sabri Çelik'in gözetiminde "Üniversitemiz öğrencilerinin benlik saygılarını yükseltmeye yönelik olarak hazırladığım 12 haftalık meslek ve sivil terapi uygulamalarını, gerçekleştirmek üzere izin verilmesi hususunu saygılarımla arz ederim.


Dr. Gökçe Esra Yücesan
23.09.2013

İmza: Doğan Bayraktar
24.09.2013



T. C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 32500866-199-2598
Konu : Tez Çalışması İçin İzin

25/09/2013

REKTÖRLÜK MAKAMINA

Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Öğr. Gör. Esra YÜCESAN, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik öğretmenliği bölümünde devam etmekte olan doktora eğitimi dahilinde, tez danışmanı Prof. Yılmaz ŞENDURUR ve tez inceleme komitesi üyeleri Prof. Nezihe ŞENTÜRK, Doç.Dr. Sabri ÇELİK gözetiminde üniversitemiz öğrencilerinin benlik saygılarını yükseltmeye yönelik hazırladığı 12 haftalık müzik ve şiir terapi uygulamalarını gerçekleştirmek için izin istemektedir.

İlgili personelin izin talebi Dekanlığımızca uygun görülmüş olup, makamınızca da uygun görüldüğü takdirde söz konusu çalışmaya izin verilmesi hususunda gereğini saygılarımla arz ederim

Prof. Dr. Dursun DİLEK
Dekan

Ek : Dilekçe Fotokopisi

25/09/2013 Bil.İşl. B.EVREN
25/09/2013 Fak.Sek. H. ÖZCAN
25/09/2013 Dek. Yrd. Doç. Dr. S.BAŞTÜRK

İletişim Adresi : Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Korucuk Mevkii 57000 SINOP
Tel: 0368 271 5526(27-28) / Faks: 0368 271 5530 e-posta: egitim@sinop.edu.tr



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 25481574-199-6199
Konu : Tez Çalışması İçin İzin.

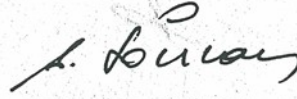
02/10/2013

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 25/09/2013 tarihli ve 32500866-199-2598 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile; Fakülteniz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitim Anabilim Dalı Öğr. Gör. Esra YÜCESAN'ın devam etmekte olan doktora eğitimine yönelik talep edilen uygulama Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Recep BİRCAN
Rektör

*İn: Dekan Bircan
02.10.2013*

Adres: Korumuk Köyü Kıranlar Mevkii 57000- SINOP
e-posta: gensek@sinop.edu.tr

Telefon: 0368 271 57 68 Faks: 0368 271 57 70
Web: www.sinop.edu.tr



KENDİNİ NE KADAR SEVİYORSUN?

**DRAMA
MÜZİK
VE
ŞİİR
TERAPİ
UYGULAMALARI
İLE
İÇ DÜNYANIZA
YOLCULUK
YAPIN**



Bize Ulaşın
Öğr. Gör. Esra YÜCESAN
Eğitim Fakültesi
Tel: 271 55 26 (2033)
e-posta: yucesanesra@hotmail.com





GAZİ GELECEKTİR..